

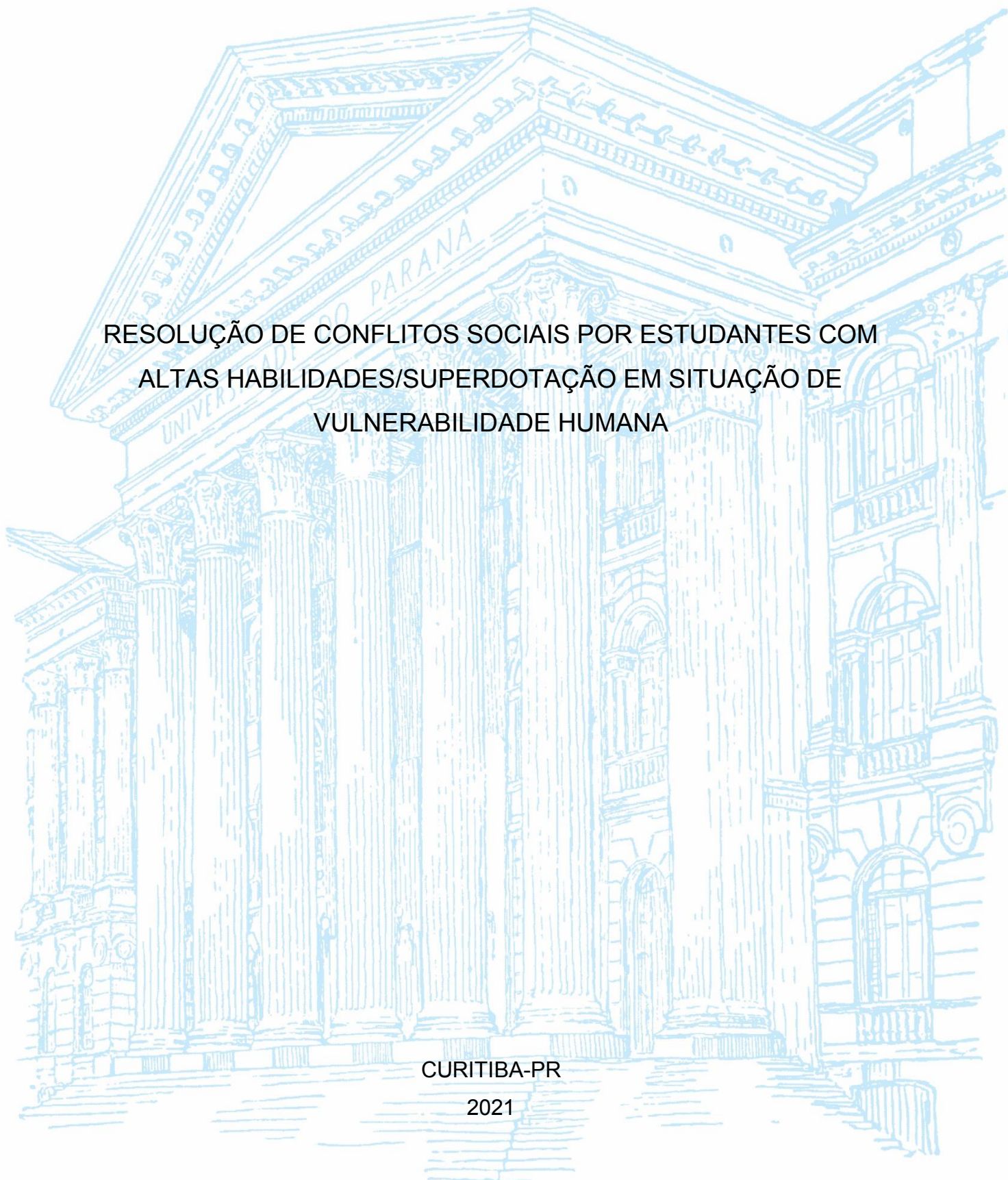
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLA SANT'ANA DE OLIVEIRA

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS POR ESTUDANTES COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE HUMANA

CURITIBA-PR

2021



CARLA SANT'ANA DE OLIVEIRA

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS POR ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
HUMANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração, cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo.

CURITIBA, PR
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Oliveira, Carla Sant'Ana de.

Resolução de conflitos sociais por estudantes com altas
habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade humana / Carla
Sant'Ana de Oliveira – Curitiba, 2021.

257 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciane Blum Vestena

Coorientadora: Pr^f^a Dr^a Maria Cristina Queiroz as Costa Lobo

1. Adolescentes superdotados – Educação. 2. Educação inclusiva –
Aspectos sociais. 3. Inclusão social. 4. Criatividade (Educação).
5. Desenvolvimento humano. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CARLA SANTANA DE OLIVEIRA** intitulada: **RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE HUMANA**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

01/07/2021 16:59:04.0

CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 20:20:28.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/06/2021 08:56:54.0

TELMA PILEGGI VINHA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

14/07/2021 14:57:15.0

LETICIA CARREÑO SAUCEDO
Avaliador Externo (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 98703

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 98703

Aos meus filhos, por serem meu combustível para acordar e lutar todo dia.

Ao meu marido, por me apoiar e acreditar em mim.

À minha mãe, pelo apoio e incentivo, também por ter sido responsável pela minha formação.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas duvidaram que eu conseguiria chegar até aqui, a menina que enfrentou violência, abusos, depressão, câncer, não poderia vencer na vida.

Porém, muitos se levantaram para lutar comigo e me ajudar a chegar neste momento. Primeiramente quero agradecer à minha família, minha mãe e minha irmã, Elaine, que sempre se preocuparam comigo.

Quero agradecer aos meus filhos Denis, Elissa e Felipe, que são minha fortaleza, sempre que penso em desistir eles me inspiram a continuar a batalha.

Meu agradecimento especial ao meu marido, que esteve comigo nos momentos mais difíceis, na dor e na alegria, que teve paciência quando eu precisava me ausentar para escrever.

Agradeço aos anjos enviados por Deus, que entraram em minha vida e mudaram a minha história.

Glória Luy, pessoa extraordinária que me apoiou na pior fase da minha vida, foi ela que me encorajou a buscar meus sonhos, me incentivou emocional e financeiramente para que eu pudesse fazer a graduação.

Doutor Emerson Luiz Neves, oncologista responsável pela minha sobrevivência após um carcinoma. Agradeço a toda a equipe maravilhosa dos hospitais Erasto Gaertner em Curitiba-Pr, e São Vicente em Guarapuava-Pr.

Ecléia Sater, que ajudou a me recuperar de uma depressão gravíssima, tem sido muito importante para a minha qualidade de vida.

Agradeço às minhas amigas queridas que sempre me incentivaram: Ana Priscila Zanedim, Fernanda Conradi, Janaina Shell, Kamile de Oliveira, Claudia Kluge, Ana Paula Lage, Thaís Egler, Jaqueline Puquevis e Ellen Mormello.

Agradeço ao professor que me incentivava a escrever sempre mais e melhor, Paulo Guilhermeti, foi muito importante para minha formação, assim como todos os professores que estiveram em minha vida desde a alfabetização até a pós-graduação.

Agradeço ao Prof. Antônio Alexandre Pereira Jr, coordenador do colegiado de Psicologia, e ao Prof. Soares, diretor geral da Faculdade Guairacá, por me dar a primeira oportunidade como professora universitária.

Agradeço a Leandro Dranca, por me dar a oportunidade de desenvolver atividades tão importantes com pessoas extraordinárias, incentivar meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço principalmente à pessoa que me fez acreditar que seria possível realizar meu sonho, ela que sempre foi luz em meu caminho, me ensinou a ser a professora humana que sou hoje, a pesquisadora dedicada e amiga fiel, admiro imensamente Professora Dra. Carla Luciane Blum Vestena.

Agradeço à professora que coorientou este trabalho, Dra. Cristina Costa Lobo, você é inspiradora.

Agradeço à maravilhosa banca por contribuir com este trabalho.

Agradeço à CAPES por fomentar financeiramente a construção desta pesquisa.

E, finalmente, minha gratidão às famílias, aos professores e estudantes que participaram desta pesquisa, sem vocês nada seria possível.

“A ciência é, portanto, uma perversão de si mesma, a menos que tenha como fim último, melhorar a humanidade” (TESLA, 2012).

RESUMO

Ao debruçar-se sobre a literatura científica, considera-se que o desenvolvimento do potencial criativo, é essencial para auxiliar na superação da vulnerabilidade humana, a partir da criação de soluções para conflitos do cotidiano, por meio de uma variedade de ideias, hipóteses e respostas, o ambiente se torna mais rico em possibilidades e menos violento. A flexibilidade como capacidade de mudar de ideia e elaborar ações diversificadas, promove a resiliência afetiva e cognitiva mediante a resolução do conflito. Já a originalidade (respostas incomuns), junto com a capacidade de analisar minuciosamente os detalhes do conflito e articular diferentes conhecimentos para solucioná-lo, aumenta o arcabouço de conhecimento para enfrentamento da vulnerabilidade humana. Por isso, o presente estudo questionou: como o processo criativo colabora para o desenvolvimento social da criança? Para responder essa questão, nosso principal objetivo é analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento social e o potencial criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Para subsidiar a pesquisa, utilizou-se como base teórico-metodológica a abordagem qualitativa, com o estudo empírico, por meio da aplicação do método clínico piagetiano, cujos instrumentos de coleta de dados são as entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas. Participaram da pesquisa cinco estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, com idade média de 13 anos, estudantes da rede pública estadual de Guarapuava-PR, região Sul do Brasil, sendo que dois deles são atendidos no contraturno do ensino regular, na sala de recursos, e três estão em processo de avaliação. Realizou-se uma análise qualitativa, sob a égide da Epistemologia Genética e da teoria neurocientífica de Joseph Renzulli, Robert Sternberg e Todd Lubart, a respeito da criatividade. Os resultados obtidos indicam que os estudantes estão sendo prejudicados em seu potencial criativo por falta de desenvolvimento de trocas interindividuais reais, porém estão em pleno desenvolvimento cognitivo com o auxílio das ferramentas digitais, também sentem-se frustrados com a forma com que os professores conduzem as aulas remotas, com a falta de acesso aos esportes e lazer, e a falta de atendimentos adequados a sua condição com desafios cognitivos e atividades para o desenvolvimento social. Os resultados indicam ainda que mesmo neste contexto de vulnerabilidade que os limitou a explorarem mais os conflitos apresentados neste trabalho de forma criativa, eles ainda trouxeram respostas complexas para os pares de sua idade, demonstrando autonomia e amplo potencial criativo. Desta forma, acreditamos que este estudo pode contribuir com a promoção de projetos que integrem a produção científica, bem como a estimulação do potencial criativo frente aos conflitos que emergem em contextos de vulnerabilidade humana.

Palavras-chave: Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Criatividade. Vulnerabilidade. Desenvolvimento Social. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

When looking at the scientific literature, it is considered that the development of creative potential is essential to assist in overcoming human vulnerability, from the creation of solutions to daily conflicts, through a variety of ideas, hypotheses and responses, the environment becomes richer in possibilities and less violent. The flexibility as the ability to change your mind and develop diverse actions, promotes affective and cognitive resilience through conflict resolution. Originality (unusual responses), on the other hand, together with the ability to thoroughly analyze the details of the conflict and articulate different knowledge to solve it, increase the knowledge framework to face human vulnerability. Therefore, the present study asked how the creative process collaborates for the child's social development? To answer this question, our main objective is to analyze the possible relationships between social development and the creative potential of students with Giftedness. To support the research, the qualitative approach was used as a theoretical and methodological basis, with the empirical study, through the application of the Piagetian clinical method, data collection instruments are as semi-structured diversions and systematic used. Five students with indications of giftedness participated in the research, with an average age of 13 years old, students from the public state network of Guarapuava-PR, southern region of Brazil, two of whom are attended during regular school hours in the resource room and three are in the process of being evaluated. A qualitative analysis was carried out, under the aegis of Genetic Epistemology and the neuroscientific theory of Joseph Renzulli, Robert Sternberg and Todd Lubart regarding creativity. The results obtained indicate that students are being hindered in their creative potential by lack of development of true inter-individual exchanges, but are in full involvement with the help of digital tools, they are also frustrated with the way teachers conduct classes at a distance, lack of access to sports and leisure, and lack of care appropriate to their condition, with cognitive challenges and activities for social development. The results also indicate that even in this context of vulnerability that limited them to explore more creatively the conflicts presented in this paper, they still brought complex responses to their peers, demonstrating autonomy and ample creative potential. The results obtained indicate that students are being harmed in their creative potential due to the lack of development of real interindividual exchanges. Thus, we believe that this study can contribute to promotion projects that integrate scientific production, as well as the stimulation of creative potential in the face of conflicts that emerge in contexts of human vulnerability.

Keywords: Gifted Students. Creativity. Vulnerability. Social development. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1-Instrumento de coleta..... | 112 |
| Quadro 2-Imagens acerca de conflitos sociais..... | 115 |
| Quadro 3-Violência doméstica..... | 158 |
| Quadro 4-Violência contra a mulher..... | 160 |
| Quadro 5-Bullying..... | 162 |
| Quadro 6-Bullying virtual..... | 165 |
| Quadro 7-Preconceito racial..... | 167 |
| Quadro 8-Preconceito religioso..... | 169 |
| Quadro 9-Drogas..... | 171 |
| Quadro 10-Drogas medicinais..... | 173 |
| Quadro 11-Carência de recursos..... | 175 |
| Quadro 12-Carência de afetos..... | 177 |
| Quadro 13-Poluição..... | 179 |
| Quadro 14-Poluição..... | 181 |
| Quadro 15-Crise na saúde pública..... | 184 |
| Quadro 16-Crise na saúde pública-Remédio..... | 186 |
| Quadro 17-Precariedade da escola pública..... | 188 |
| Quadro 18-Precariedade da educação pública..... | 189 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1-Localidades..... | 24 |
| Tabela 2-Tipos de pesquisa..... | 26 |
| Tabela 3-Autores..... | 27 |
| Tabela 4-Temas e áreas de publicação..... | 53 |
| Tabela 5- Autores..... | 54 |
| Tabela 6-Characterização da escola..... | 154 |
| Tabela 7-Rendimento escolar..... | 154 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Imagem 1-Vício..... | 174 |
| Imagem 2-Bullying..... | 175 |
| Imagem 3-Depressão..... | 176 |
| Imagem 4-Pobreza..... | 177 |
| Imagem 5-Escola pública..... | 178 |
| Imagem 6-Saúde pública..... | 180 |
| Imagem 7-Diversidade racial..... | 182 |
| Imagem 8-Poluição..... | 184 |
| Imagem 9-Exclusão social..... | 186 |
| Imagem 10-Desastres ambientais..... | 188 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1- Localização das pesquisas..... | 24 |
| Gráfico 2-Tipos de pesquisas..... | 25 |
| Gráfico 3-Autores..... | 27 |
| Gráfico 4-Artigos Banco de Periódicos da Capes..... | 50 |
| Gráfico 5- Artigos na Revista de Educação Especial..... | 51 |
| Gráfico 6- Composição familiar..... | 132 |
| Gráfico 7- Escolaridade dos pais..... | 139 |
| Gráfico 8- Acesso à informação..... | 139 |
| Gráfico 9- Redes sociais..... | 141 |
| Gráfico 10- Tipos de jogos..... | 144 |
| Gráfico 11- Literatura..... | 152 |
| Gráfico 12- Rendimento escolar..... | 154 |
| Gráfico 13- Conflito 1..... | 210 |
| Gráfico 14- Conflito 2..... | 211 |
| Gráfico 15- Conflito 3..... | 212 |
| Gráfico 16- Conflito 4..... | 213 |
| Gráfico 17- Conflito 5..... | 214 |
| Gráfico 18- Conflito 6..... | 215 |
| Gráfico 19- Conflito 7..... | 216 |
| Gráfico 20- Conflito 8..... | 217 |
| Gráfico 21- Preocupações..... | 220 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA | 21 |
| 1.2 OBJETIVOS | 22 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 22 |
| 1.3 HIPÓTESE | 23 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 24 |
| 2.1 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 24 |
| 2.2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 50 |
| 2.4 REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO | 71 |
| 2.5 A VULNERABILIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA | 90 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 107 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA | 107 |
| 3.2 UNIVERSO DA PESQUISA | 109 |
| 3.2.1 Campo da pesquisa..... | 109 |
| 3.2.2 Os participantes da pesquisa..... | 109 |
| 3.2.3 Procedimentos éticos | 110 |
| 3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO CLÍNICA | 111 |
| 3.3.1 Etapas da Aplicação dos instrumentos | 112 |
| 3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 122 |
| 3.4.1 Procedimentos de análise dos resultados | 122 |
| 4 RESULTADOS | 124 |
| 4.1 RESULTADOS OBTIDOS NOS INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DE VULNERABILIDADES HUMANAS | 124 |
| 4.2 RESULTADOS OBTIDOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS | 158 |
| 4.3 RESULTADOS OBTIDOS NA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS SOBRE CONFLITOS SOCIAIS | 194 |
| 4.4 O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CRIATIVO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS | 209 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1 O processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação na resolução de conflitos sociais. | 218 |
| 4.4.2 As relações entre o desenvolvimento social e o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. | 221 |
| 5 CONCLUSÕES | 224 |
| 6 REFERÊNCIAS | 229 |
| APÊNDICE | 245 |
| APÊNDICE 1– Questionário sócio demográfico. | 245 |
| ANEXOS | 250 |
| ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA | 250 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) | 251 |
| ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO | 255 |
| ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO | 256 |

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese investiga o desenvolvimento do potencial criativo e social de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em situação de vulnerabilidade humana na resolução de conflitos sociais.

Existe a preocupação em atender às necessidades acadêmicas dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação¹, que é realizada em programas de Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso multifuncional para Altas Habilidades. Todavia, há ainda algumas lacunas no atendimento das necessidades relacionadas ao desenvolvimento emocional e social destes estudantes.

Para atender essas necessidades, deve-se entender que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação é uma pessoa que consegue criar coisas especiais de maneira diferente dos colegas, em criatividade, motivação e qualidade mental, e combinação de todas essas qualidades (REZULLI; DELCOURT, 1986).

As características que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação têm são a criatividade, o potencial de responsabilidade e do dever, o que é considerado o inventário necessário em muitas áreas para o desempenho de verdadeiros talentos, além disso, é preciso lembrar que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação se compromete com a resolução das tarefas (HALLAHAN; KAUFMANN, 1994).

Renzulli (1986) postula que, o alto potencial em qualquer campo da atividade deriva de três componentes: capacidades intelectuais gerais acima da média, medido por testes tradicionais de inteligência; envolvimento na tarefa, que abarca fatores como entusiasmo, interesse, perseverança, ânsia, receptivos a críticas; e criatividade,

¹ A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=666>>. Acesso 02 Set 2018.

que contém fluência, flexibilidade e singularidade do pensamento, abertura para novas experiências, curiosidade, assunção de riscos e sensibilidade estética.

Existem ainda fatores conativos que se referem a traços de personalidade e motivação. Algumas características de personalidade, como assumir riscos, abertura, tolerância à ambiguidade, são importantes para desenvolver pensamento original (LUBART et al. 2003).

Todas essas características demandam grandes expectativas de aprendizagem pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Há ainda, a necessidade que deve ser atendida pelos educadores e salas de recursos a respeito do processo de aprendizado, que em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é mais ágil do que seus pares. Isso ocorre porque eles são bons em fazer relações entre diversos eventos e informações, podem se concentrar em algo por um longo período, bem como despertam interesse por assuntos abstratos.

Para realizar o atendimento educacional especializado, os educadores das salas de recursos multifuncionais trabalham com oficinas temáticas nas áreas de interesse dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Esse atendimento deve ocorrer transversalmente, como prevê a legislação brasileira.

No artigo n. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), observa-se que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos [...] Altas Habilidades ou Superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). A Lei 9394/96 ainda fala que devem ser respeitados métodos e técnicas específicas para cada educando com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação, entretanto não explicita quais métodos e técnicas são essas.

Deste modo, a educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação fica a cargo dos educadores locais, não há uma orientação de como trabalhar com esses estudantes. Ora, trata-se do atendimento que deve ser diferente do ensino escolar, com instrumentos e atividades que rompam com as barreiras e potencializem os talentos (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

As oficinas para o atendimento especializado para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sugerem que a criatividade deve ser estimulada. Para que o atendimento seja eficiente, Freitas e Pérez (2011, p.111) lembram que é indispensável “disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva”. As autoras, relatam ainda que cabe ao NAAH/S² o papel de supervisionar e criar ferramentas e materiais didáticos para o atendimento educacional, bem como dar apoio à rede de ensino, orientar familiares e professores dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Contudo, parece haver ainda uma lacuna entre a maneira como os programas educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação os atende, evidenciando a parte acadêmica em detrimento do potencial criativo e do desenvolvimento social.

Uma vez que, estudantes superdotados de um programa educacional pertencente ao NAAH/S, por exemplo, que apresentem habilidades em matemática, ou ciências, ou linguagem, terão oportunidades para aprimorar os conhecimentos nas atividades da sala de recurso multifuncional. Assim como os estudantes com destacadas habilidades musicais ou artísticas, têm a oportunidade de desenvolver as competências específicas enriquecendo seus domínios cognitivos. Mas, raramente um programa é feito para um aluno que é extremamente criativo, que ainda não alcançou grandes realizações em nenhuma área específica.

Os estudos de Alencar (2017) e Renzulli (2018) demonstram que, ao explorar o potencial criativo, pode-se ajudar ao educador do estudante superdotado. Esta ajuda pode ocorrer no processo de seleção das atividades de pensamento criativo, e na elaboração de um programa educacional específico para as necessidades de aprendizagem.

Não obstante, os estudos sobre essas necessidades especiais dos estudantes com talentos criativos apresentam lacunas. O resultado dessa lacuna é o

² NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação é um serviço de apoio pedagógico especializado, destinado a oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Disponível em: <<http://www.idanaahs.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 Jan 2017.

fraco desempenho criativo por parte destes estudantes e uma diminuição na conquista de produções criativas para seus conflitos.

Estudos norte-americanos apontam as necessidades sociais de alunos com talentos criativos. E a importância do engajamento como componente-chave do sucesso, foi estudada por McCormick e Plucker (2013), que demonstraram que se não houver programas específicos para o desenvolvimento do talento criativo em estudantes superdotados, podemos levá-los ao insucesso educacional, afetivo e social.

Essas atividades criativas de aprendizagem, proporcionam aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação a se expressarem de maneiras divergentes, e podem dar destaque aos talentos mais criativos. Mas é importante lembrar que essas atividades não são possíveis de serem realizadas em sala de aula comum. Essa intensidade na disposição de recursos para o desenvolvimento do potencial criativo ainda é uma lacuna a suprir, e parece ter um custo na aprendizagem de assuntos acadêmicos.

Os educadores geralmente veem os esforços de aprimoramento da criatividade como "extracurriculares" (ALJUGHAIMAN; MOWRER-REYNOLDS, 2005) e separados do ensino cotidiano da matéria acadêmica. Isso pode ser em parte devido à maneira como a identificação e o aprimoramento da criatividade foram sistematizados nas escolas públicas.

Cotidianamente os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação participam de um ambiente escolar tradicional, com isso suas características educacionais, afetivas e seus talentos criativos não são atendidos, em consequência disso, geram-se indivíduos que podem se tornar problemáticos e vulneráveis. Eles podem ressentir-se da estrutura restritiva da sala de aula, regras e regulamentos excessivos, e à valorização da conformidade (SILVA; METTRAU, 2010).

Eles podem não ter a oportunidade e o incentivo para serem criativos e auto expressivos, o que pode evoluir para questões mentais e emocionais em relação ao ambiente escolar, dificultando a interação social com os pares em relação à autoimagem. Contudo, os estudantes evitam realizar as desagradáveis tarefas acadêmicas e interação com educadores ou colegas. Por fim, esses indivíduos

criativos podem evoluir para os talentos fracassados, que muitos estudos como de Gómez, Ruíz e Pietro (2014), Piske, Stoltz e Camargo (2014), Nakano (2012) e Alencar (1992, 2007, 2014) identificaram.

Assim, a presente tese investiga o desenvolvimento do potencial criativo e social de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em situação de vulnerabilidade humana na resolução de conflitos sociais.

O trabalho se efetivou a partir da percepção dos estudantes sobre os conflitos sociais e por meio das significâncias que atribuem as imagens, pois a maneira com que observam e interpretam o mundo que os rodeia está intimamente relacionada com a forma com que se posicionam diante dos próprios conflitos cotidianamente.

1.1 JUSTIFICATIVA

- Social: a pesquisa contribuiu para os professores pensarem novas práticas pedagógicas nas salas de recursos e refletirem sobre os meios de avaliação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Permitindo-lhes, assim, superar a vulnerabilidade humana a partir da garantia de atendimento baseado nas necessidades educacionais e psicossociais;
- Científica: devido a poucas pesquisas sobre o assunto, este trabalho contribuiu para a continuidade do debate sobre o processo criativo e o desenvolvimento social no âmbito acadêmico;
- Justificativa pessoal: o desejo de gerar um ambiente educacional menos excludente para as necessidades cognitivas, afetivas e emocionais para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, rompendo assim, com a vulnerabilidade vivenciada na própria vida acadêmica.

1.2 OBJETIVOS

Investigar o desenvolvimento do potencial criativo e social de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em situação de vulnerabilidade humana na resolução de conflitos sociais.

1.2.2 Objetivos específicos

Averiguar o nível de desenvolvimento social dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;

Analisar o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na resolução de conflitos sociais;

Identificar as possíveis relações entre o desenvolvimento social e o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

1.3 HIPÓTESE

O processo criativo se complexifica à medida que os sujeitos são expostos a uma gama de vivências desafiadoras.

Crianças e adolescentes expostos a contextos de vulnerabilidade humana desenvolvem o potencial criativo com maior fluência, devido ao desenvolvimento social que emerge antecipadamente.

A ampliação do desenvolvimento social ocorre quando há maior investimento no potencial criativo dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção, procura-se apresentar o contexto internacional de pesquisas sobre o processo de atendimento educacional. E também a relação com a criatividade e desenvolvimento social de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O estudo compreendeu a análise de três base de dados da Europa, disponibilizadas na plataforma ERIC³. A pesquisa foi elaborada entre 2014 e 2021, a partir dos seguintes descritores: Academically Gifted, Foreign Countries Gifted, Talent Identification Statistical, Elementary School Students Gifted, Talented Students Needs.

Constatou-se, a partir dessa busca, 550 artigos. Em 2021 foram publicados 44 artigos, em 2020 houve a publicação de 312 artigos, em 2019 foram apenas 10, e 54 em 2018. Destes 550 artigos, analisamos 172, que tratavam do atendimento educacional especializado e sua relação com o processo criativo dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A distribuição das publicações pelo mundo, tabela 1, estão agrupadas da seguinte maneira:

Tabela 1. Localidades

| Localidade | Quantidade |
|-------------------|-------------------|
| Austrália | 127 |
| Canadá | 127 |
| Estados Unidos | 114 |
| Califórnia | 88 |
| Texas | 83 |
| Illinois | 64 |
| Nova York | 63 |
| Alemanha | 58 |
| Inglaterra | 55 |
| Israel | 55 |
| Reino Unido | 54 |
| Carolina do Norte | 51 |
| Nova Zelândia | 47 |
| Flórida | 44 |

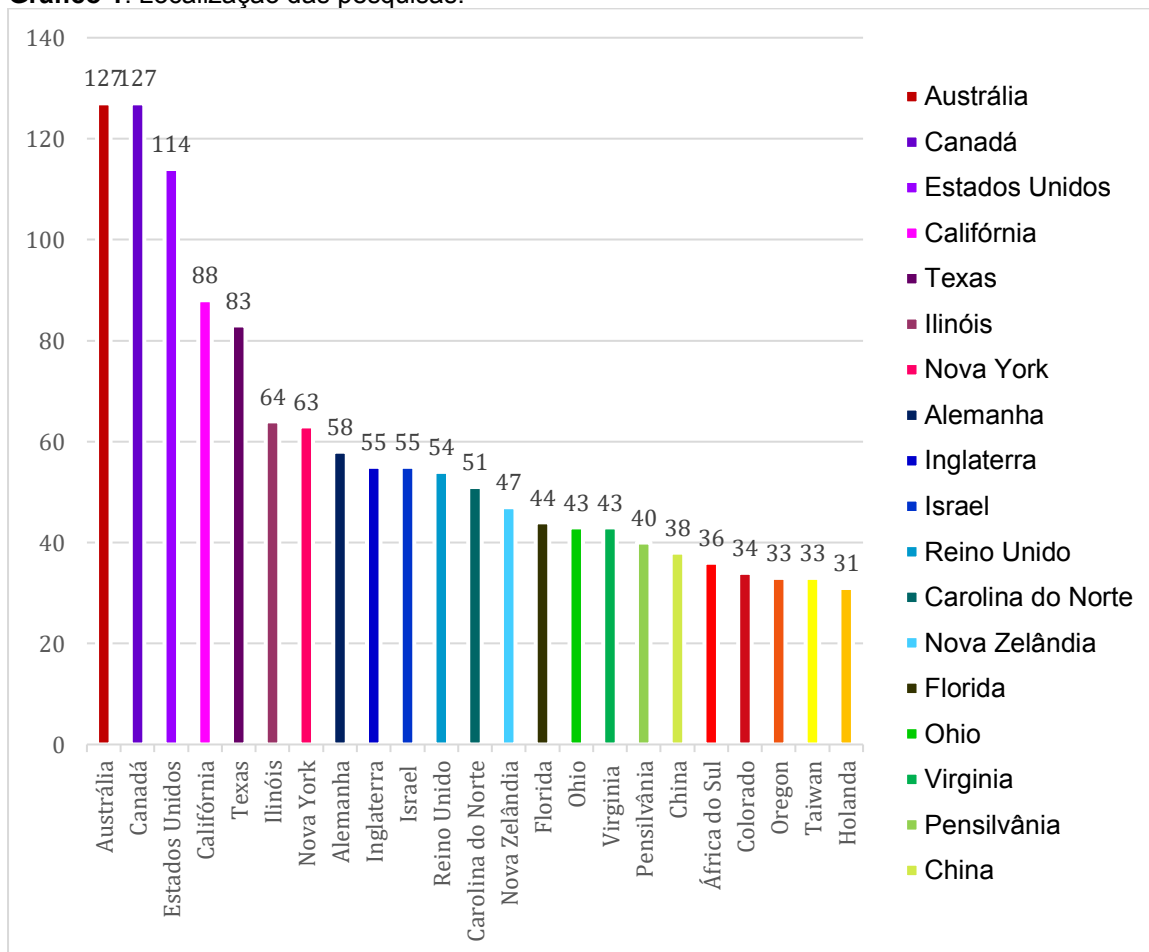
³ Institute Of Educacion Sciences. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>.

| | |
|---------------|----|
| Ohio | 43 |
| Virgínia | 43 |
| Pensilvânia | 40 |
| China | 38 |
| África do Sul | 36 |
| Colorado | 34 |
| Oregon | 33 |
| Taiwan | 33 |
| Holanda | 31 |

Fonte: A autora.

Conforme a tabela 1, os estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, localizam-se principalmente na região da Austrália, Estados Unidos e Canadá. Conforme apresenta-se no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Localização das pesquisas.



Fonte: A autora.

Quanto aos tipos de pesquisas, a maioria compreende estudos de revisão literária, análise de documentos e relatórios. Há poucas pesquisas acerca das práticas pedagógicas, conforme a Tabela 2.

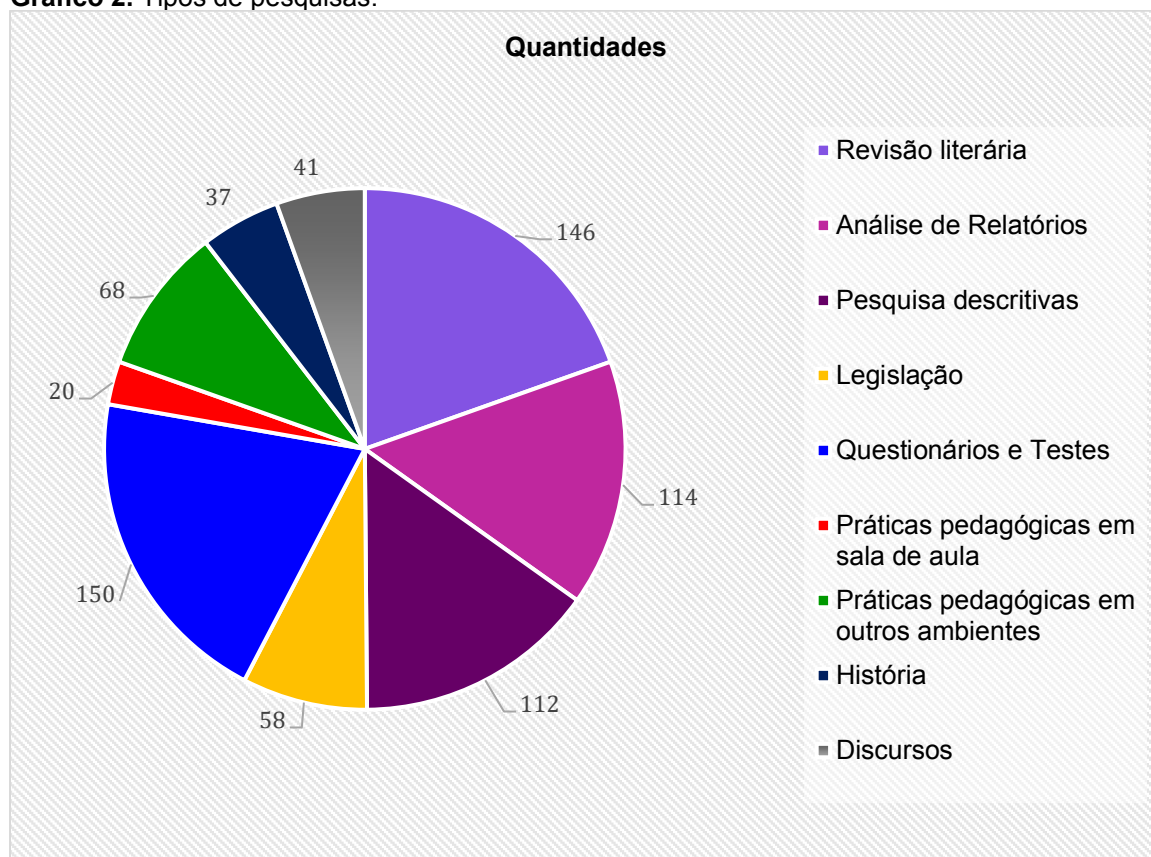
Tabela 2. Tipos de pesquisas

| Tipos de artigos | Quantidades |
|--|-------------|
| Revisão literária | 146 |
| Análise de relatórios | 114 |
| Pesquisas descritivas | 112 |
| Legislação | 58 |
| Questionários e testes | 150 |
| Práticas pedagógicas em sala de aula | 20 |
| Práticas pedagógicas em outros ambientes | 68 |
| História | 37 |
| Discursos | 41 |

Fonte: A autora.

Os dados podem ser mais bem identificados no gráfico a seguir:

Gráfico 2. Tipos de pesquisas.



Fonte: A autora.

Quanto aos autores, Tabela 3, a maioria das pesquisas foram elaboradas com base nos trabalhos de Joseph Renzulli, professor do Conselho de Administração da Neag School of Education, da Universidade de Connecticut.

Tabela 3. Autores.

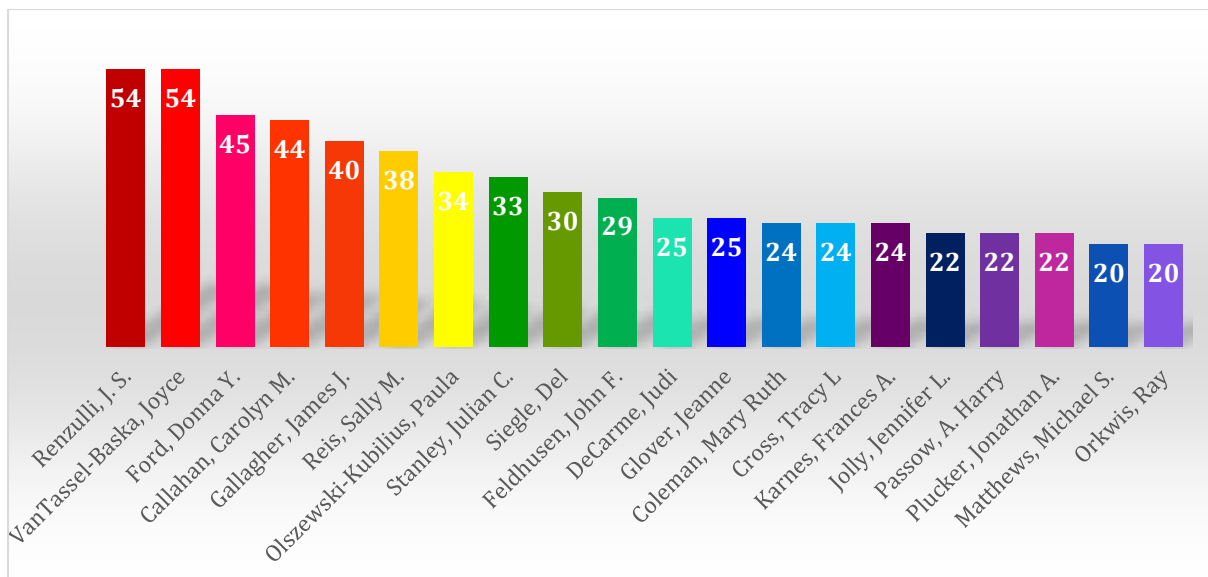
(Continua).

| Autor | Quantidade |
|---------------------------|-------------------|
| Renzulli, J. S. | 54 |
| VanTassel-Baska, Joyce | 54 |
| Ford, Donna Y. | 45 |
| Callahan, Carolyn M. | 44 |
| Gallagher, James J. | 40 |
| Reis, Sally M. | 38 |
| Olszewski-Kubilius, Paula | 34 |
| Stanley, Julian C. | 33 |
| Siegle, Del | 30 |
| Feldhusen, John F. | 29 |
| DeCarme, Judi | 25 |
| Glover, Jeanne | 25 |
| Coleman, Mary Ruth | 24 |
| Cross, Tracy L | 24 |
| Karnes, Frances A. | 24 |
| Jolly, Jennifer L. | 22 |
| Passow, A. Harry | 22 |
| Plucker, Jonathan A. | 22 |
| Matthews, Michael S. | 20 |
| Orkwis, Ray | 20 |
| Gentry, Marcia | 19 |
| Henshon, Suzanna E. | 19 |

Fonte: A autora.

Os dados da tabela podem ser analisados no gráfico 3.

Gráfico 3. Autores.



Fonte: A autora.

Como resultado das pesquisas acima descritas, pode-se observar que as discussões compreendem as práticas educacionais, documentos oficiais, trabalho docente na identificação, atendimento das necessidades educacionais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, inteligência emocional, desenvolvimento das habilidades cognitivas, criatividade no processo de formação profissional e interações sociais.

Wong (2020) investigou os pontos de vista iniciais dos educadores de professores sobre o talento e as consequências aparentes desses pontos de vista para a prática pedagógica nos primeiros anos de ensino. Os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, durante as quais os líderes dos programas de formação docente na Nova Zelândia, onde os educadores discutiram os seus entendimentos de superdotação, e como identificar e responder a ela. Os educadores explicaram que apoiar as necessidades especiais de aprendizagem das crianças superdotadas requer um enfoque, não só na criança individual, mas também na construção de relações com as crianças e as suas famílias. As implicações de várias descobertas do estudo incluem a necessidade de os programas proporcionarem aos professores uma maior consciência do dom individual, e a necessidade de desenvolver relações com crianças superdotadas, e famílias, como uma estratégia para responder às necessidades individuais.

Dai (2020) lembra que história do talento diz respeito à mudanças históricas sobre a forma como o talento é conceitualizado e definido, e como serve ao propósito

prático de identificar os superdotados crianças e proporcionando-lhes uma educação apropriada. O século passado foi testemunha de debates e controvérsias sobre o que constitui esta qualidade humana elusiva que consideramos "superdotação". O autor fala das mudanças históricas no passado, cem anos na nossa compreensão da natureza e do desenvolvimento da superdotação. Discorre também sobre as formas de mudança que definimos, avaliamos e identificamos crianças superdotadas para efeitos de intervenção. Dai (2020) revela uma ampliação na tendência para a expansão de programas de educação para alunos talentosos, com o entendimento de que os dons e talentos são amplamente distribuídos em populações estudantis, e o cultivo deliberado de potencial não se deve limitar a um pequeno número selecionado.

Sternberg (2020) defende que para a pessoa com superdotação ser transformadora é preciso que seja orientada - que pela sua natureza procura positivamente mudar o mundo a algum nível para fazer o mundo um lugar melhor. Para ele, a pessoa superdotada possui uma dádiva transformacional, centra-se em mudança significativa. Porém, um indivíduo é identificado como superdotado e depois espera-se que faça algo em regressar, normalmente, para ter um bom desempenho nos cursos académicos, talvez um curso especificamente direcionado para os superdotados. Pode também haver uma expectativa de que o indivíduo mais tarde na vida continuará a mostrar um elevado nível educacional. As formas de superdotação, no entanto, são resultados de uma interação entre a pessoa e as formas de instrução, mentoria, modelação de papéis, e socialização que a pessoa recebe durante o curso do seu desenvolvimento.

Lubinski e Benbow (2021) dizem que nos últimos 50 anos, surgiram oito generalizações robustas sobre a precocidade intelectual, que foram empiricamente documentadas e replicadas através da investigação longitudinal. Dentro do 1% superior das capacidades gerais e específicas (matemáticas, espacial e verbal), mais de um terço da gama de diferenças individuais são encontradas, e são significativas. O conceito de multipotencialidade evapora quando as avaliações cobrem a gama completa das três capacidades primárias. Para além das capacidades educacional e ocupacional, interesses acrescentam valor na identificação de ambientes de aprendizagem otimizados para jovens precoces e com a adição de variáveis, para

modelar o desenvolvimento subsequente do ciclo de vida. Os resultados por identificar os profissionais com superdotação global, aumentam a probabilidade de liderarem suas carreiras com impacto excepcional pelas contribuições criativas. As descobertas tornaram evidentes a diversidade no seio de populações intelectualmente precoces, o seu significado e a diversidade ambiental necessária para satisfazer às suas necessidades de aprendizagem.

Moran (2020) realizou uma pesquisa integrando ideias e descobertas de várias literaturas acadêmicas, para criar um guia significativo e intencional para indivíduos, especialmente jovens, para desenvolver seus potenciais de interação social. A educação passa a apoiar todos os jovens superdotados a desenvolver a autorregulação e o domínio aplicado a objetivos válidos para um maior bem-estar, satisfação de vida, ligação social, esperança e resiliência. A dimensão de impacto pró-social do objetivo por si só, diz respeito ao crescimento pessoal, além disso as comunidades beneficiam através da dedicação dos seus membros a envolvimento cívico, serviço, melhoria da comunidade e ajuda uns aos outros. Além disso, usando o propósito de vida em vez de realização para avaliar o potencial humano, pode aumentar a flexibilidade e adaptabilidade das sociedades.

Warne e Burton (2020) defendem que existem conflitos entre os professores sobre o uso de testes para identificar superdotados, muitos mitos e pouco conhecimento sobre a teoria das inteligências, o que tem consequências importantes para a educação da pessoa superdotada, a política educacional e a eficácia de intervenções.

Orgulu (2020) lembra que existe uma rica literatura sobre o perfeccionismo entre os indivíduos superdotados, mas os resultados destes estudos individuais são ambíguos. O autor diz que na meta-análise sobre os sessenta e três artigos que abordam a questão, os estudantes superdotados se destacam entre os seus pares, que não são superdotados em relação ao perfeccionismo.

Wellisch (2021) constatou que a entrada precoce de crianças superdotadas na educação infantil, satisfazia às necessidades das crianças cujos pais escolheram esta opção de aceleração, e que os pré-escolares que falharam por causa da intervenção pelos seus educadores não se saíram tão bem. Os resultados também

indicaram uma necessidade urgente de inclusão de cursos obrigatórios de superdotação para educadores da primeira infância, na Austrália. Além de uma necessidade igualmente urgente de cursos de desenvolvimento profissional sobre superdotação para educadores que já trabalham em serviços para a primeira infância.

Watts (2020) explica como meninos superdotados constroem as suas autopercepções como aprendizes por comparação das suas capacidades acadêmicas com as dos seus pares. Para compreender o talento definido como uma construção social, a autora realizou observações e as entrevistas são analisadas para discutir os resultados do estudo que são explorados através de três temas. Primeiro, eles ainda têm necessidades acadêmicas e precisam de ajuda. Segundo os meninos superdotados acreditam que em sua sala de aula seus comportamentos são, muitas vezes, mal compreendidos. E, em terceiro lugar, os participantes querem uma voz sobre o currículo atribuído a eles.

Almukhambetova e Hernandez-Torrano (2019) defendem que estudantes superdotados podem encontrar desafios únicos devido às suas características, e há provas de que a incapacidade de se ajustarem às exigências do ambiente universitário, tem um efeito negativo no desempenho acadêmico dos estudantes superdotados, levando a um insucesso. Por isso buscaram interpretar o papel da motivação tanto interna como externa, forças que contribuem para o ajustamento e realização dos estudantes superdotados em contextos de ensino superior. Observaram que a família e os professores desempenharam um papel crucial em facilitar ou impedir o sentido de autodeterminação de acadêmicos com AH/SD, consequentemente, determinaram o ajustamento e realização. Este estudo relata que sem a intervenção adequada ocorre uma (sub)realização em um contexto que deveria favorecer a alta inteligência e realização acadêmica, por isso, segundo os autores, as escolas especializadas são o meio preferido de educação para os acadêmicos superdotados.

O estudo de Sabanci e Bulut (2018) analisou a gestão de comportamento de alunos com superdotados em um ambiente de educação inclusiva. Os autores indagaram 248 professores do ensino fundamental na Turquia, República Tcheca, Itália e Alemanha. Os resultados apontam que, na República Tcheca, Turquia e Itália

o interesse dos alunos é verificado pelas habilidades e a inteligência. Já na Alemanha, existe a preocupação em ouvir os pais e as partes interessadas.

Outro estudo, realizado por Sabanci e Bulut (2018), revela que a adaptação do ensino e a prática comportamental positiva devem conter a revisão e a prática da avaliação formativa e feedback, ensino pelos pares e ensino colaborativo como reguladores do clima emocional em sala de aula. Além disso, constata a utilização de técnicas de memória e ensino de autorregulação - as quais são atividades necessárias para o desenvolvimento das estratégias cognitivas. Os achados desta pesquisa, revelam que se deve facilitar a cooperação dos pais e profissionais, a exemplo dos professores, terapeutas, fonoaudiólogos e professores assistentes.

Na República Tcheca, a educação inclusiva é uma nova área em desenvolvimento. No entanto, o currículo nacional pode identificar e desenvolver as necessidades de pessoas talentosas que podem ter sucesso em competir com outros países. As práticas dos professores não estão apenas na forma de colaboração de especialistas e familiares e no diagnóstico dos alunos, mas também na forma de definir métodos específicos de treinamento, procedimentos de treinamento, avaliação e adaptação de conteúdo, e a criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento psicossocial e psicológico.

Neste processo de educação, integração, classes e escolas especiais para crianças talentosas são referidas como os principais componentes. Também ocorrem as aplicações como o programa individual de aprendizagem, aceleração, enriquecimento, inscrição antecipada no ensino primário. Além disso, os clubes estudantis oferecem apoio à educação superdotada, através da qual as administrações locais, as escolas primárias e a cooperação familiar foram estabelecidas.

No sistema educacional na Alemanha, o processo de identificação de alunos talentosos e talentosos é realizado em cooperação com professores, famílias e até crianças. Há cursos específicos para crianças que também são oferecidos em todo o país por organizações sem fins lucrativos.

A tradição do ginásio que se concentra em melhorar o sucesso acadêmico ainda existe no sistema educacional alemão. O reconhecimento das necessidades

intelectuais de crianças talentosas em suas escolas e as interações sociais são relevantes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Além disso, alguns estados têm programas e aplicativos que contêm suporte para a educação de estudantes talentosos em suas regulamentações educacionais.

Na Itália, a educação inclusiva foi incluída na política nacional desde a década de 1970. Leis e práticas de educação inclusiva são integradas. Quase todos os alunos da educação inclusiva são educados no mesmo ambiente educacional com alunos típicos. As necessidades educacionais específicas dos alunos são abordadas por programas educacionais individualizados.

Na Itália, a definição de um indivíduo dotado concentra-se em promover a criatividade e o desenvolvimento moral. Olhando para as aplicações que participam do estudo, enfatiza-se que uma educação bem-sucedida e justa não pode ser fornecida a menos que haja um programa escolar que cubra todas as crianças talentosas (incluindo aquelas que falham).

Nesse processo, os professores são incentivados a configurar o processo de aprendizagem, considerando que as crianças superdotadas são capazes de processar conhecimento analítico, como detecção, diferenciação perceptiva, memória e recordação. Eles também são muito bem-sucedidos em operações analíticas, como comparação, emparelhamento e configuração mental. Sobre o desenvolvimento cognitivo, observa-se que crianças superdotadas percebem materiais abstratos com muito mais rapidez e precisão. Além disso, suas habilidades criativas de resolução de problemas são avançadas e mostram um desempenho de alto nível em raciocínio matemático.

No estudo de Sabanci e Bulut (2018), é possível perceber a importância de que os professores avaliem as habilidades, considerando que o desenvolvimento simultâneo diminui à medida que os níveis de habilidade das crianças superdotadas aumentam. Indivíduos superdotados podem ter empatia; a aprovação é importante para eles e eles têm altas energias. A disposição para o sucesso, o extremo perfeccionismo, a hipersensibilidade, a tensão intensa, as mudanças emocionais instantâneas, a incapacidade de expressar-se de maneira completa e precisa (aprisionamento), introversão e tédio estão entre os problemas emocionais vistos em

indivíduos talentosos e talentosos. Esses alunos podem ter problemas nos relacionamentos interpessoais, uma vez que suas taxas de vulnerabilidade aumentam em paralelo com seu nível de capacidade superior. Recursos moderadamente superiores aumentam a popularidade entre amigos, enquanto indivíduos com habilidades intelectuais avançadas têm dificuldades em desenvolver relacionamentos com amigos. A intensa sensibilidade e reatividade desses indivíduos estão entre os fatores que afetam negativamente as relações. Outro problema é que eles estabelecem metas difíceis de alcançar e se forçam a serem perfeitos.

Sabanci e Bulut (2018) identificaram as opiniões dos professores sobre o reconhecimento e gestão de comportamento dos alunos na Turquia, República Tcheca, Itália e Alemanha, no ambiente de educação inclusiva com alunos talentosos e talentosos. Neste contexto, as aplicações educacionais dos professores para identificar e desenvolver interesses individuais, talentos e inteligências dos alunos, desenvolver comportamentos positivos nos alunos, alterar comportamentos indesejáveis e unir os alunos entre si no contexto da educação inclusiva, são comparados em termos de países.

Quando os resultados são avaliados em termos de países, pode-se afirmar que os professores tchecos e alemães estavam predominantemente envolvidos em práticas educacionais, visando colaborar com as partes interessadas. Por outro lado, professores da Itália e da Turquia foram encontrados predominantemente envolvidos na realização de atividades e usando diferentes métodos e técnicas de ensino. As atividades de revelar os interesses e talentos e usar diferentes métodos de ensino foram enfatizadas pelos professores italianos.

Uma das descobertas notáveis do estudo é que a diversificação de métodos e técnicas de ensino, e a inclusão de outros elementos na educação, foram considerados como um dos elementos importantes da educação inclusiva pelos professores que trabalham na República Tcheca, que é uma característica importante do sistema educacional tcheco. Além disso, pode-se dizer que os professores se beneficiam de atividades educacionais, como o uso de métodos diagnósticos, o trabalho individual e em grupo, a avaliação e a criação de um ambiente de classe apropriado.

Quando as práticas educacionais dos professores, feitas para determinar os interesses e habilidades dos alunos no ambiente de educação inclusiva com alunos talentosos e talentosos, são avaliadas em termos dos princípios da educação de hoje, pode-se concluir que as aplicações educacionais dadas permitirão que os estudantes se reconheçam e revelem suas habilidades. Em particular, usando diferentes métodos e técnicas de ensino, o engajamento de práticas educacionais que revelam os interesses e habilidades, a organização do trabalho individual e em grupo, e a organização do ambiente de aprendizagem no qual os alunos podem se expressar confortavelmente, contribuirão positivamente para o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Além disso, pode-se afirmar que uma estreita cooperação dos professores da escola primária com colegas, psicólogos escolares, conselheiros educacionais, especialistas em educação especial e famílias são esperados na educação inclusiva na Alemanha. O apoio ao ambiente educacional poderia ser tanto físico como recursos: ensino, materiais, equipamentos de TI, um ambiente físico reestruturado e baseado no homem como aprendiz, assistentes de suporte, professores especiais e fonoaudiólogos.

Respeitando as opiniões dos alunos e atribuindo-lhes responsabilidades, acompanhando as inovações tecnológicas e organizando o ambiente de aprendizagem de acordo com os alunos. Os alunos que sentem que suas habilidades são respeitadas encontrarão a oportunidade de fazer essas habilidades uma parte de si mesmos. Além disso, a maioria dos professores deste estudo utilizou métodos e técnicas baseados em interação, como drama, aprendizagem cooperativa e dramatização de papéis. Isso pode ser considerado importante para o desenvolvimento dos estudantes. Na Alemanha e na Itália, assim como na Turquia, os estudantes são incentivados a fazer cursos com seus pares.

Sabanci e Bulut (2018) enfatizaram que o mais importante é que os professores italianos respeitam as características individuais ao aceitar o indivíduo como ele é, e isso foi um dos princípios mais importantes da educação inclusiva. Quanto aos professores da Alemanha, enfatizam em práticas de prestação de contas como prática inclusiva de comportamento positivo. Para os professores na Turquia, pode-se afirmar que eles estavam predominantemente envolvidos nas aplicações

para fornecer feedback, o que é um elemento importante do processo de comunicação.

No estudo de Kahveci e Atalay (2015), realizado na Turquia, sobre como os estudos sociais podem enriquecer a educação do estudante superdotado, define esse estudo como “um currículo que usa informações combinadas de ciências sociais e humanas e visa educar cidadãos efetivos que possam resolver problemas e tomar decisões, mudando o mundo e o país em todos os aspectos”. O estudo demonstrou que o currículo desafiador e integrado que eles projetaram, bem como a instrução adequada às necessidades dos alunos superdotados e talentosos, pode promover o desenvolvimento de realizações para alunos superdotados e talentosos e para alunos que não foram identificados como talentosos. Essa descoberta pode ser importante para todos os ambientes de sala de aula heterogêneos.

No estudo em questão, foram feitas quatro perguntas aos estudantes superdotados: O que você acha dos estudos sociais? O que você acha do curso de estudos sociais durante este período? Poderia, por favor, especificar os pontos que você gosta e não gosta em relação a este curso de estudos sociais? O que você acha sobre as diferenças entre os cursos de estudos sociais e os cursos de estudos sociais durante este período?

De acordo com as respostas dos alunos que participaram do estudo de Kahveci e Atalay (2015), podemos concluir que, embora os pensamentos dos alunos superdotados e talentosos em relação aos estudos sociais não fossem positivos, o que eles vivenciaram com a unidade curricular diferenciada poderia mudar suas visões negativas sobre o curso. Os achados da pesquisa também indicaram que a unidade curricular diferenciada, baseada no Modelo Curricular Integrado (MCI), atendeu e superou as expectativas dos alunos superdotados e talentosos, segundo seus depoimentos.

Ritchotte, Zaghlawan e Lee (2017) demonstram que o engajamento emocional se concentra em como as crianças superdotadas se sentem com seus professores, colegas e o que estão aprendendo na escola. Por fim, o engajamento cognitivo ocorre quando as crianças investem em seu aprendizado e empregam esforços para compreender o material desafiador. Em outras palavras, as crianças

superdotadas que são significativamente engajadas, participam voluntariamente de atividades de aprendizagem, sentem-se conectadas com o que estão aprendendo e abraçam a oportunidade de serem desafiadas na escola.

De acordo com Ritchotte, Zaghlawan e Lee (2017), muitas vezes a escola prefere preparar as crianças para o material em que serão testadas. Pode parecer mais prioritário do que permitir que as crianças se aprofundem no conteúdo que lhes interessa. No entanto, existem maneiras pelas quais os pais podem apoiar os professores no envolvimento significativo de seus filhos na escola.

O caminho para o envolvimento significativo frequentemente, os pais perguntam a seus filhos sobre o dia escolar apenas para receber respostas que não são muito reveladoras. O primeiro passo para colocar as crianças no caminho para um envolvimento significativo na escola acontece em casa.

Para Ritchotte, Zaghlawan e Lee (2017), ajudar as crianças superdotadas a identificar seus sentimentos é comumente chamado de alfabetização emocional. As crianças nem sempre entendem como estão se sentindo ou têm palavras para explicar seus sentimentos. O desenvolvimento do vocabulário emocional das crianças fornece a linguagem apropriada que é usada para articular sentimentos simples e complexos. As crianças com uma forte base na alfabetização emocional são capazes de explicar por que se engajaram em um comportamento específico.

Com isso dito, é igualmente importante que as crianças também sejam capazes de identificar e explicar sentimentos positivos (orgulho, empatia). As crianças precisam aprender que expressar sentimentos com linguagem apropriada é uma ferramenta poderosa que não apenas promove uma comunicação saudável, mas também os ajuda a satisfazer suas necessidades individuais. Uma das maneiras pelas quais os pais podem ajudar seu filho a identificar como ele se sente sobre o trabalho escolar que ele não está animado e porque ele se sente assim, é usando um Gráfico de Alfabetização Emocional.

Os pais podem modelar ou interpretar esses sentimentos diferentes, fazer um brainstorming de exemplos dos diferentes sentimentos, e até mesmo encontrar “momentos de aprendizado” ao longo do dia para explicar seus próprios sentimentos.

A comunicação eficaz entre pais e professores é essencial. A comunicação verbal e não verbal contínua entre pais e professores é a pedra angular de uma parceria de sucesso.

Muitas vezes, na escola, existe apenas a comunicação reativa e não proativa. Isto dificulta o desenvolvimento emocional da criança superdotada. Quando confrontados com um problema, culpar os outros - ou até a nós mesmos - é pouco provável que leve a resultados positivos. A comunicação contínua por meio de telefonemas, e-mails ou cadernos de comunicação escolares pode evitar o surgimento de preocupações futuras.

Neste caso, o atendimento educacional especializado deve modelar a comunicação adulta efetiva entre pais e professores, além de dar às crianças uma oportunidade de expressar como estão se sentindo. São estratégias proativas que apoiam o envolvimento continuado e significativo na escola.

Uma vez identificados os sentimentos de uma criança em relação a um assunto específico, o próximo passo é pensar em soluções práticas. As soluções de brainstorming devem ser sempre um esforço colaborativo que inclua pais, professores e, claro, a criança. A entrada compartilhada resulta em um investimento maior e na participação de todos, especialmente se todas as vozes forem ouvidas e honradas durante o processo.

A criança superdotada precisa refletir sobre porque ele quer tentar essa ideia e identificar os passos que ele tomará para implementá-la. Se uma criança não é investida na tentativa de uma ideia em particular, ela está fadada ao fracasso, porque provavelmente não fará o esforço necessário para fazê-la funcionar (RITCHOTTE; ZAGHLAWAN; LEE, 2017).

Após debater ideias para soluções, a equipe ajuda a criança a completar um plano de envolvimento significativo. Essa ferramenta ajuda a criança a entender por que ele está intrinsecamente motivado para experimentar essa ideia. Motivação intrínseca é um componente crítico.

Com a ajuda dos pares, a criança explica como ele tentará essa ideia, e os membros de sua equipe o apoiarão. Obtendo como o mais específico possível com detalhes é importante.

Finalmente, a última parte está determinando o que deve acontecer se todos fizerem sua parte. Estes são os resultados que a criança, o professor e os pais podem medir. Por exemplo, se uma criança é resistente à leitura de um livro, um Gráfico de Alfabetização Emocional pode ajudá-lo a avaliar seus sentimentos em relação ao livro, e uma avaliação de leitura garantirá que ele leia o livro e o entenda. Durante todo o processo de implementação, é importante definir pontos de verificação para garantir que a criança esteja no caminho para atingir a meta definida e determinar se os ajustes precisam ser feitos.

Quando uma criança deixa de se envolver na aprendizagem, os pais e professores precisam se sentir capacitados para mudar o caminho em que a criança está. As soluções de *band-aid* levam à frustração. Uma parceria compartilhada entre pais, professores e a criança, por outro lado, leva ao empoderamento de todos os envolvidos. Sem dúvida, é preciso uma aldeia para ajudar uma criança superdotada a maximizar seu potencial de aprendizado completo. Crianças de alto potencial nunca devem ser consideradas a exceção a essa regra. Eles também exigem o apoio de adultos carinhosos em suas vidas e oportunidades para se sentirem significativamente engajados na aprendizagem.

García-Guardia, Ayestarán-Crespo, López-Gómez, Tovar-Vicente (2019) realizaram uma pesquisa que envolveu 38 adolescentes (24 meninos e 14 meninas) com alta capacidade intelectual, com idades entre 12 e 16 anos e matriculados em sete centros educacionais (públicos, privados e subsidiados) da Comunidade Autônoma de Madri. Neste estudo, indicam que a superdotação tem um status relevante no quadro legislativo educacional espanhol.

A partir do Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de 1995, foram estabelecidas adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais (um conjunto que inclui, entre outros, alunos talentosos).

Neste sentido, esta comunidade autônoma tem defendido o desenvolvimento de uma proposta para a preparação completa e transversal desses estudantes: o

Programa de Enriquecimento Educacional para Alunos Superdotados. Uma iniciativa apoiada pela Fundação CEIM (Confederação Empresarial de Madrid-CEOE), que contribui para a diversificação e adaptação dos conteúdos curriculares através da criação, experimentação e pesquisa.

Na Espanha, a regulamentação em vigor, especificamente a Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, determinou a importância das competências curriculares como sinônimos da aquisição de conhecimentos correspondentes aos ambientes educativo, pessoal e de trabalho numa abordagem que integra o quadro europeu. Onde o aluno é definido como um indivíduo multidisciplinar e, principalmente, prático.

Essa orientação do processo de ensino-aprendizagem para as etapas pós-compulsória e superior enfatiza o interesse em equipar os alunos com habilidades. Habilidades e conhecimentos que possam aplicar em contextos profissionais em que a realização de objetivos se torne uma de suas ações essenciais.

Nesse contexto, a compreensão do componente diferencial, que poderia explicar o sucesso de certas crianças e adolescentes com altas habilidades intelectuais em relação a seus colegas e outros sujeitos da mesma idade, que não compartilham suas habilidades definidoras, tornou-se um de seus fundamentos primordiais.

Alunos com altas habilidades intelectuais possuem uma série de competências que podem ser autoidentificadas ou identificadas pelas pessoas em seu ambiente que, se analisadas e desenvolvidas adequadamente, estimulariam sua ânsia de atingir sua atividade acadêmica e profissional. Os professores podem promover essa adesão com o objetivo de treinar um funcionário completo e de vários níveis, ao mesmo tempo em que aborda as individualidades que definem o corpo discente altamente qualificado.

Alunos com altas habilidades intelectuais possuem uma série de competências que podem ser auto identificadas ou identificadas pelas pessoas em seu ambiente que, se analisadas e desenvolvidas adequadamente, estimulariam sua ânsia de atingir sua atividade acadêmica e profissional. Os professores podem promover essa adesão com o objetivo de treinar um funcionário completo e de vários

níveis, ao mesmo tempo em que aborda as individualidades que definem o corpo discente altamente qualificado.

Em primeiro lugar, o estudo de García-Guardia *et al.* (2019) revela a existência de uma série de competências que são entendidas como qualificadores do aluno com altas habilidades intelectuais, tanto pelos membros deste grupo, quanto pelas pessoas em seu ambiente acadêmico e pessoal. O fato de o questionário ter sido baseado em seis blocos de competências estruturadas e sete questões, possibilitou identificar e aprofundar as habilidades e aptidões que demonstram a existência do desejo de atingir alunos talentosos. O adolescente examinado reconhece ser responsável e autônomo, além de prático em finalizar seus projetos e ser atraído por novos desafios. Uma série de qualidades que definem o perfil produtivo necessário no ambiente de trabalho global.

Os autores revelam ainda que a busca e manutenção do perfeccionismo e da excelência, ou a negação de capacidades e aptidões diferenciais como busca por categorização padronizada, podem levar a tendências depressivas ou suicidas.

García-Guardia *et al.* (2019) dizem que o mapeamento de habilidades baseado neste estudo reforça a necessidade de adaptar currículos para os processos de formação de alunos talentosos: apesar do trabalho intra e extracurricular que está sendo feito para fortalecer e consolidar essas competências, ainda não há abordagens analíticas e metodológicas estáveis que nos permitiriam abordar e trabalhar com a singularidade qualificada do aluno qualificado.

O contexto educacional contemporâneo, um incentivo para adolescentes treinados transversalmente, aponta para a urgência de responder necessidades específicas, aprofundando as habilidades e competências que, aderidas e reforçadas através do processo de ensino-aprendizagem, permitirão a entrada no mercado de trabalho e efetivamente executar as tarefas atribuídas a eles.

Ao mesmo tempo, essa associação entre o ambiente de ensino-aprendizagem e o profissional, é destacada das autoavaliações feitas por cada um dos conjuntos de participantes em relação às competências propostas: o resultado é um perfil do aluno com altas habilidades intelectuais que tem um grande desejo de

alcançar e superar, baseado em níveis de confiança tanto para sua própria pessoa quanto para sua atividade.

Os autores lembram que o interesse pela praticidade, perseverança e desafios, entre outros, os apoia como indivíduos destinados a enfrentar novas situações aplicando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Por essa razão, a possibilidade de vislumbrar prematuramente essas características é entendida como efeito colateral da produtividade. Produtividade que esses estudantes poderiam manifestar durante sua vida profissional, como argumentado anteriormente, deixando o aluno exposto a um conjunto de fatores e influências que podem alterar seu grau declarado.

Conclui-se, com base no estudo de García-Guardia *et al.* (2019), que a formação de estudantes talentosos para a notoriedade no ambiente de trabalho é apresentada como viável, bem como condicionada pela identificação e consequente aprofundamento da vontade de alcançar a competência subjacente à sua identidade capaz.

Este perfil de aluno possui uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes que, genericamente, reforçam sua condição como um ativo laboral que possui uma competência multinível e orientada para a consecução de objetivos e realizações, bem como de liderança. Portanto, e levando em conta sua inerência, o contexto educacional compulsório revela-se adequado para o desenvolvimento do processo descrito, tendo os professores como fonte de sua implementação, devido ao seu maior grau de objetividade quando comparados aos pais, que, da mesma forma, pode promover esse processo no ambiente familiar, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem transversal e não limitado ao contexto puramente acadêmico.

No estudo de Alzoubi (2014), os programas educacionais têm que apresentar temas educacionais que atendam às suas capacidades e interesses; ele também deve ampliar seu horizonte, fornece oportunidades de aprendizado e oferecer a eles espaço suficiente para praticar o pensamento sobre qualquer projeto em que possam pensar.

A justificativa para a existência dos programas educacionais é que os programas regulares são incapazes de satisfazer suas necessidades; portanto, eles precisam de um programa educacional especial. É necessário encontrar uma boa qualidade de educação através da elaboração de programas de enriquecimento especiais, a fim de desenvolver aspectos pessoais, cognitivos e sociais.

Na Jordânia há um crescimento de programas educacionais para superdotados como: Jubilee School, King Abdullah escolas de excelência, e Giftedness Resource Room, aceleração acadêmica. Os centros pioneiros fazem parte das instituições de ensino que cuidam de estudantes superdotados com o objetivo de ampliar os conhecimentos básicos dos alunos, desenvolvendo a sua capacidade cognitiva, ajudando-os a compreender-se, dando-lhes programas de enriquecimento que lhes proporcionam novas experiências educacionais. Os programas de enriquecimento em Centros Pioneiros incluem projetos de pesquisa, viagens científicas, concursos, exposições e programas de verão que incluem trabalho voluntário, seminários e acampamentos.

De acordo com Alzoubi (2014), os professores também ajudam os alunos a alcançarem sua criatividade nos processos cognitivos; portanto, os programas de enriquecimento apresentados ao estudante superdotado devem incluir experiências adequadas e habilidades acadêmicas que, por fim, levem ao desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Na Jordânia estes programas consistem em três níveis baseados no estudo de Joseph Renzulli (2014): explorar atividades que incluam atividades de exploração geral, que visam proporcionar o ambiente apropriado para os alunos talentosos lidarem com as matérias escolares que lhes interessam; atividades orientadas para uma certa habilidade, que incluem as técnicas e as estratégias que visam o desenvolvimento de processos de pensamento; e, finalmente, resolução de problemas que incluem atividades de pesquisa e atividades artísticas e literárias.

Os resultados dos programas na Jordânia mostraram que há um efeito óbvio das atividades de enriquecimento no desempenho dos alunos talentosos, já que as diferenças foram estatisticamente significativas entre os desempenhos dos alunos

talentosos que frequentavam o Centro Pioneiro no teste pós-realização, atribuídos às atividades de enriquecimento.

A melhoria no desempenho dos alunos talentosos pode ser mais bem explicada pelo fato de que as atividades de enriquecimento nos Centros Pioneiros incluíram experiências e atividades que ajudaram a fornecer aos alunos talentosos conhecimentos e habilidades que os levaram a melhorar. Além disso, as atividades de enriquecimento foram planejadas e preparadas de forma progressiva e de acordo com determinados critérios, tanto na construção de seu conteúdo quanto escolhendo suas atividades educacionais e de avaliação. Além disso, seminários e sessões de pesquisa entre os próprios alunos e entre os professores e os alunos ajudaram a melhorar o desempenho dos estudantes e desenvolver vários lados acadêmicos. As principais conclusões do estudo de Alzoubi (2014) foram as seguintes:

- A identificação de alunos superdotados requer uma variedade de estratégias; a identificação de estudantes de diferentes origens culturais requer professores que compreendam os valores e atitudes dos vários grupos;
- É improvável que os professores reconheçam os talentos em pessoas de baixo status socioeconômico ou em estudantes indígenas;
- Os professores da sala de aula regular precisam ser capazes de identificar alunos talentosos e talentosos e ter as habilidades apropriadas para satisfazê-los;
- A aceleração como estratégia para os alunos superdotados tornou-se popular e, em combinação com a diferenciação curricular, o trabalho de extensão, as atividades de enriquecimento e a orientação podem atender às necessidades educacionais de cada aluno;
- Professores em classes especializadas ou escolas podem precisar de desenvolvimento profissional adicional para atender às necessidades de seus alunos talentosos e talentosos;
- O núcleo compulsório dos cursos de formação de professores não tem um componente na educação talentosa e talentosa; e desenvolvimento

profissional e as oportunidades de trabalho em rede são necessários na educação talentosa e talentosa.

O estudo de Henderson e Jarvis (2016) ajuda a definir um ensino de qualidade que não é simples. Nele o autor que investigou a qualidade do trabalho docente na Austrália definiu que o bom professor é medido por um conjunto de padrões profissionais, e o professor bem-sucedido, medido pelo desempenho do aluno. E descreveu o desenvolvimento da especialização do professor como uma confluência de talento e prática deliberada em um contexto favorável.

O autor enfatizou a importância de os professores desenvolverem suas inteligências intrapessoal e interpessoal, como descrito por Gardner (1983). A partir dessa perspectiva, o ensino de qualidade exige que o professor seja capaz de gerenciar seu próprio estado afetivo e desenvolver a compreensão e o relacionamento com os alunos, a fim de avaliar as necessidades, interesses e motivações dos alunos e determinar como ensiná-los efetivamente.

Porath (2009, p. 830) delineou um modelo de ensino como uma estrutura para entender e desenvolver o professor de qualidade que vai além do professor simplesmente conhecendo as coisas, e descreveu como “educadores talentosos” orquestram transações significativas, dinâmicas de ambiente estudantil, que acontecem em ambientes ricos.

Para esse autor, contextos inclusivos devem encorajar a participação em práticas sociais valorizadas. A importância é colocada neste modelo sobre as inteligências e sabedoria pessoais do professor porque, nessa visão, o 'educador talentoso' tem, além de todas as qualidades do professor especialista, um conhecimento profundo e compreensivo dos estados afetivos dos alunos e a capacidade de fazer sentido. Para tanto, conectar-se com os alunos e adaptar seus ensinamentos de acordo com o potencial dos alunos.

Ensino de qualidade pode ser visto para incorporar tanto a ciência da disciplina, bem como a arte de aplicar essas habilidades da maneira mais eficaz e eloquente, para trazer ótimos resultados para os alunos em um contexto particular. Ela se desenvolve ao longo do tempo, mas apenas com intenção deliberada, porque “a

aquisição de experiência não denota automaticamente a perícia” (BERLINER, 2001, p.466).

No artigo de Henderson e Jarvis (2016), sobre a qualidade do trabalho docente, um ensino de qualidade é definido como a prática que aplica os conhecimentos, habilidades e entendimentos prescritos, aprendidos de maneira ponderada e proposital, que levam em conta os alunos e o contexto do ensino para otimizar a experiência de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o professor de qualidade pode continuar aprendendo e adaptando sua prática para atender qualquer situação de ensino e aprendizagem, avaliar esse contexto, refletir sobre o que é necessário e aplicar o que eles sabem de maneiras que melhor combinem com os aprendizes nesse contexto para produzir um conjunto específico de resultados desejados. É importante ressaltar que a base do ensino de qualidade é a base do conhecimento e das habilidades profissionais sólidas, relativas à aprendizagem e ao ensino em um contexto relacional.

Os professores precisam ser adaptáveis e receptivos à natureza e às necessidades de sua escola ou centro e aos alunos dentro dessa comunidade, a fim de serem eficazes. Este estudo demonstrou que o padrão profissional nacional definido como indicador da qualidade do professor, deve ser suficientemente amplo para permitir flexibilidade de aplicação em vários contextos e setores, mantendo os elementos essenciais que são marcadores de qualidade do professor.

Com base no estudo realizado na Austrália sobre os Padrões Profissionais Australianos para Professores (HENDERSON E JARVIS, 2016), evidenciou que os profissionais mais bem-sucedidos apresentam as seguintes qualidades:

1. Conhecem os alunos e aprendem;
2. Conhecem o conteúdo e como ensiná-lo;
3. Planejam e implementam ensino e aprendizagem eficazes;
4. Criam e mantêm ambientes de aprendizagem seguros e de apoio;
5. Avaliam, fornecem feedback e informam sobre o aprendizado do aluno;
6. Envolvem-se na aprendizagem profissional;
7. Envolvem-se profissionalmente com colegas, responsáveis e a comunidade.

Existem vários fatores implícitos em cada um dos padrões que precisam ser elaborados para garantir que os educadores compreendam plenamente a complexidade de cada aspecto do ensino. Por exemplo, envolver-se profissionalmente com os pais implica que os professores valorizam e respeitam os pais como parceiros na educação de seus filhos, assim como envolver-se na aprendizagem profissional implica que os professores não apenas participam dessa atividade, mas de mente aberta. E de mente aberta aprendem, refletem e adaptam suas atividades em práticas que consigam emergir em novas aprendizagens.

Henderson e Jarvis (2016), ao definir os padrões de qualidade do trabalho docente, demonstram que o currículo australiano indica o conteúdo que os professores precisam saber sobre os conhecimentos disciplinares, as habilidades e os entendimentos que eles precisam dominar para projetar e implementar ricas oportunidades de aprendizagem para seus alunos.

A documentação do currículo australiano também aborda explicitamente o tópico da diversidade do aluno: em particular, alunos com deficiências, alunos superdotados e talentosos, e estudantes para os quais o inglês é um idioma adicional ou outro. Cada um desses grupos de estudantes, que eles provavelmente requerem serviços educacionais e experiências de aprendizado que são qualitativamente diferentes daqueles de outros estudantes, mas que ainda se articulam claramente com as oportunidades de aprendizado oferecidas a todos.

Para diversos alunos, a pedagogia de alta qualidade, flexível e diferenciada na sala de aula geral, é a base essencial para quaisquer disposições especiais que refinem ou desenvolvam essa abordagem para atender às necessidades individuais. Em escolas e ambientes que não ajustam provisões para diversos alunos, incluindo aqueles considerados superdotados ou academicamente avançados, a aprendizagem dos alunos pode ser prejudicada e, como um grupo, eles podem ser considerados desfavorecidos e ficarem vulneráveis.

Henderson e Jarvis (2016) declaram ainda que os documentos do currículo australiano reconhecem que os alunos superdotados e talentosos são estudantes da diversidade, afirmando que “têm direito a oportunidades de aprendizado rigorosas,

relevantes e envolventes, extraídas do currículo australiano e alinhadas com suas necessidades individuais de aprendizado”.

Henderson e Jarvis (2016) retratam que na Austrália não existe uma definição consistente de superdotação que guie as políticas e práticas entre ou dentro dos estados e territórios, e nenhuma legislação específica que garanta que as necessidades educacionais especiais dos alunos superdotados sejam abordadas. Diversos estados e setores escolares incorporam o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné (2009) em políticas educacionais superdotadas. Esse modelo de Gagné (2009) refere-se a indivíduos superdotados como aqueles cujas habilidades naturais (potencial) nos domínios social, intelectual, físico e, ou criativo são distintamente acima da média em comparação com seus pares de idade.

Para professores em sala de aula e gestores escolares, a falta de consenso teórico sobre como definir talentos e talentos não deve ser uma barreira prática para identificar e abordar as necessidades educacionais individuais dos alunos.

Quaisquer que sejam os termos aplicados, todas as escolas regulares provavelmente incluirão alunos com conhecimento ou habilidades avançadas de conteúdo, capazes de trabalhar com conteúdo mais complexo, de formas mais avançadas ou a um ritmo mais rápido do que seus pares de idade e que podem exigir uma variedade de suportes em diferentes momentos, a fim de prosperar academicamente e socialmente. Isso inclui estudantes de todas as origens culturais e socioeconômicas, alunos com deficiências de aprendizado e outras deficiências além de seus dons, estudantes que podem precisar de apoio para aprender ao mesmo tempo em que desenvolvem suas forças significativas, e estudantes que manifestam dificuldades comportamentais.

Por serem diversas, suas necessidades educacionais variam, desde a diferenciação na sala de aula regular até oportunidades mais intensivas para pequenos grupos, e planos e apoios mais individualizados para alunos com necessidades mais significativas (HENDERSON; JARVIS, 2016).

Os estudos previamente apresentados revelam a preocupação com o trabalho docente que deve ser flexível, capacitado com especialização na área de atuação, bem como ampliação dos conhecimentos sobre o aluno e suas habilidades. Também

houve uma crescente preocupação com a formação social do estudante superdotado, com vistas ao favorecimento socioemocional e afetivo, o que, segundo os autores analisados, possibilita ao estudante superdotado ampliar o conhecimento, potencializar a criatividade e gerar um ambiente escolar exitoso.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A revisão bibliográfica foi elaborada a partir de duas fontes: o Banco de Periódicos da Capes e a Revista de Educação Especial de Santa Maria/PR, Brasil, entre os anos 2001 e 2021. A escolha das fontes se deu pelo objetivo de comparar um espaço mais abrangente de publicações, como um banco de dados e um espaço mais específico, como uma revista especializada em Educação Especial. Essa revista foi escolhida por dois motivos. Primeiro, devido a ter disponível *on-line* seus números desde 2000, *i.e.*, ela atende ao recorte temporal deste estudo. O segundo motivo foi a expressiva publicação em AH/SD. Segundo Tinós e Castro (2007), a revisão do perfil da revista entre 2002 e 2006 mostra 23% de artigos sobre o AH/SD.

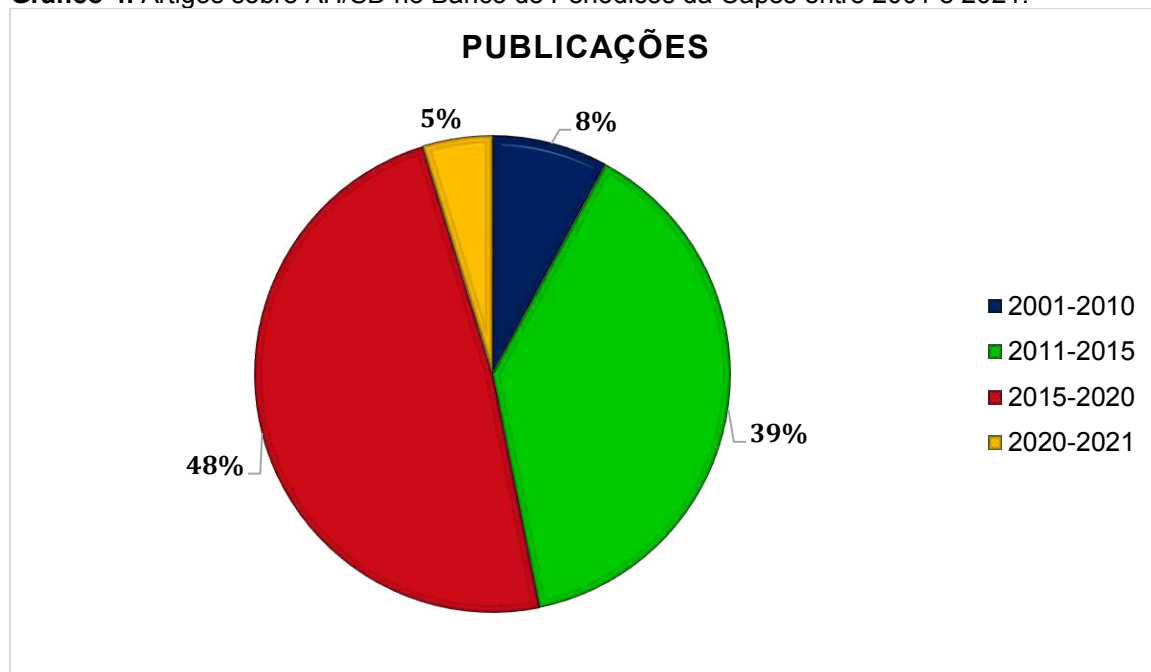
A pesquisa no Banco de Periódicos da Capes se deu por assunto com as palavras-chave *altas habilidades/superdotação* e, depois, *superdotação*. Foram excluídos resultados que não atendessem ao critério de artigo ou que aparecem duplicados. Também se excluiu os artigos da Revista de Educação Especial, uma vez que as publicações da referida revista foram investigadas à parte. A investigação da Revista de Educação Especial se deu por busca em todos os sumários de cada volume e número de artigos que contivessem as palavras *altas habilidades* e/ou *superdotação* no título e/ou nas palavras-chave.

A análise foi quantitativa e qualitativa. Contabilizamos quantos artigos foram publicados por ano, quantos por tema e quantas vezes cada área de publicação apareceu. O critério para a classificação do tema foi encontrar a mesma palavra no título, nas palavras-chave e no objetivo do resumo, *e.g.*, aceleração ou enriquecimento ou afetividade etc. O critério para classificar a área da publicação foi o que consta na seção *foco e escopo* de cada revista em seus respectivos sites. A análise qualitativa se restringiu aos artigos específicos em políticas públicas e AH/SD, em que as categorias de análise foram duas: conteúdo e rigor científico.

Foi possível encontrar 172 artigos no Banco da Capes e 53 na Revista de Educação Especial, totalizando 225 publicações. A análise das publicações está organizada, primeiro, por número de artigos por ano no Banco de Periódicos da Capes; depois, por número de artigos por ano na Revista de Educação Especial e,

por fim, por temas encontrados nos artigos do Banco da Capes e da Revista. O Gráfico 4 mostra as publicações sobre AH/SD entre 2001 e 2021 no Banco de Periódicos da Capes.

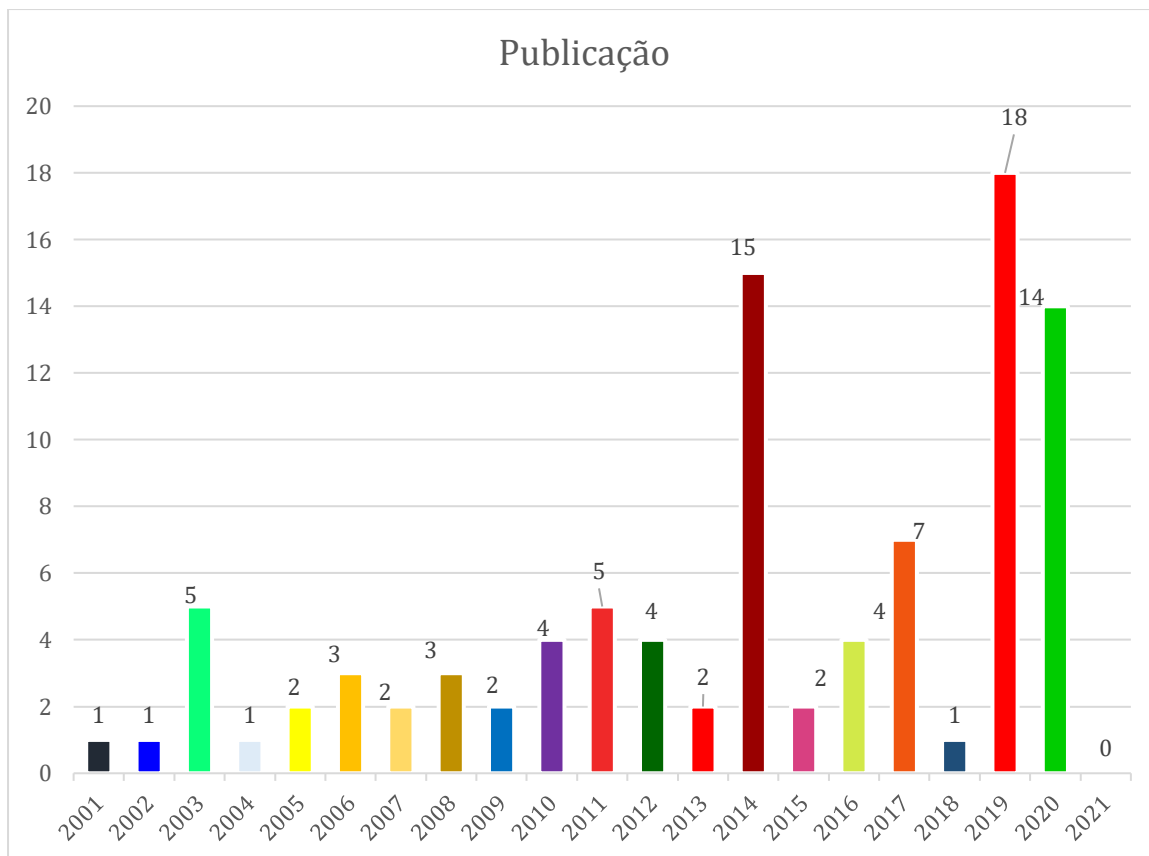
Gráfico 4. Artigos sobre AH/SD no Banco de Periódicos da Capes entre 2001 e 2021.



Fonte: Autoria própria (2021).

Observamos que a partir de 2011 até 2021 houve um aumento de 87% nas publicações. Curiosamente, apenas um artigo de 2017 foi encontrado, e um dos fatores que pode explicar o inexpressivo número de publicações em 2017 é que não foram incluídos os artigos da Revista de Educação Especial, a qual aparece frequentemente no Banco da Capes. Em 2017 esta revista publicou 7 artigos, como pode ser visto no Gráfico 5, que reúne as suas 53 publicações.

Gráfico 5. Artigos sobre AH/SD na Revista de Educação Especial entre 2001 e 2021.



Fonte: Autoria própria (2021).

De 2001 até 2020, a Revista conta com 106 artigos, mais um dossiê sobre AH/SD em 2014 com 12 artigos, num total de 118. Vemos que, desde 2001, pelo menos um artigo tem sido publicado, ininterruptamente e, a partir de 2014 aumentou cerca de 12 artigos por ano. Em 2021 a revista ainda não lançou nenhum artigo na área das Altas Habilidades/Superdotação.

Ambos os gráficos mostram que tem ocorrido aumento de publicações sobre AH/SD a partir da década de 2010. Entre 2001 e 2009, encontramos no Banco de Periódicos da Capes 17 artigos, o que corresponde a aproximadamente 9% das publicações (de 172 artigos), *i.e.*, 91% estão entre 2010 e 2021. Em onze anos, 2010-2021, foram publicados pelo menos o triplo de artigos que nos nove anos anteriores. A Revista de Educação Especial também publicou 17 artigos entre 2001 e 2009, o que equivale a 11%. Os demais 89% de publicações estão entre 2010 e 2021.

Em meio ao crescimento de pesquisas, vemos que cresce também a variedade de temas e de áreas de publicação. Dos 298 artigos, foram classificados 51 temas em 12 áreas de periódicos, sendo que, destas, 5 são subáreas da

Educação. A Tabela 4 mostra o número de publicações e está organizada por ordem alfabética dos temas. Quando constar duas ou mais áreas de publicação na coluna Área (s) do Periódico, significa que pelo menos um dos artigos está publicado em uma daquelas áreas.

Tabela 4 - Temas e Áreas das Publicações.

(Continua).

| Tema | Área (s) do Periódico |
|--|------------------------------------|
| Aceleração | Psicologia/Educação Especial |
| Acessibilidade | Educação |
| Afetividade | Educação Especial |
| AH/SD e Asperger | Psicologia/Educação Especial |
| AH/SD e deficiência | Educação |
| AH/SD e deficiência visual | Educação Especial |
| AH/SD e gênero feminino | Educação Especial/Interdisciplinar |
| AH/SD e quilombolas | Educação Afro-Brasileira |
| AH/SD e situação de rua | Educação Especial |
| AH/SD e surdez | Educação Digital |
| AH/SD e TODO | Saúde e Educação |
| AH/SD e TOC | Educação Especial |
| AH/SD em gêmeos | Psicologia |
| AH/SD em instituições prisionais | Educação Especial |
| AH/SD, Asperger e TDAH | Psicopedagogia |
| Aprimoramento cognitivo | Filosofia |
| Atenção mental | Psicologia |
| Atendimento especializado | Educação Especial |
| Avaliação psicoeducacional | Educação Especial |
| Avaliação psicológica | Psicologia |
| Bullying | Psicologia/Educação Especial |
| Conceituação | Educação/Educação Especial |
| Criatividade | Psicologia/Educação Especial |
| Currículo | Educação Especial |
| Desenvolvimento de habilidades | Psicologia |
| Desenvolvimento e aprendizagem | Educação |
| Desenvolvimento socioemocional | Psicologia/Interdisciplinar |
| Dificuldades de aprendizagem | Educação |
| Diversidade | Educação Digital |
| Encaminhamento | Educação |
| Enriquecimento | Educação/Educação Especial |
| Epistemologia | Psicologia |
| Família | Psicologia/Educação Especial |
| Formação de professores | Psicologia/Educação Especial |
| Habilidades matemáticas | Educação Matemática |
| Identificação | Educação/Educação Especial |
| Inclusão | Geografia/ Educação Especial |
| Mitos e crenças | Psicologia/Educação Especial |
| Neurociência | Educação Especial |
| Perfil profissional para atuar nos NAAHS | Educação Especial |
| Políticas educacionais | Educação Especial |
| Políticas públicas | Educação/Educação Especial |
| Práticas educacionais | Educação Especial |
| Precocidade | Educação Especial |
| Programas de atendimento | Psicologia/Educação Especial |
| Psicanálise e AH/SD | Interdisciplinar |

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Revisão bibliográfica | Psicologia/Educação Especial |
| Fracasso escolar | Psicologia |
| Vida adulta | Educação Especial |
| Vida profissional | Administração |
| Violência escolar | Administração |

Fonte: Autoria própria (2021).

Nota-se que o maior número de publicações é sobre identificação (12 artigos) e revisão bibliográfica (12), seguido de formação de professores (10). Depois vem artigos que se ocupam da conceituação das AH/SD (8), programas de atendimento (6) e atendimento especializado (5). Criatividade, inclusão, mitos e crenças, família e políticas públicas, ambos com 4 publicações, e avaliação psicológica e enriquecimento empatam com 3 artigos. Acerca das áreas dos periódicos, a que tem sido preferida por pesquisadores é a Educação Especial. São 29 vezes que periódicos desta área aparecem. Em segundo lugar, a Psicologia vem com 11 referências e, em terceiro, a área de Educação em geral, com 11 menções. A diversidade, entretanto, continua. Pelo menos 1 artigo foi encontrado em periódicos de Filosofia, Administração, Psicopedagogia, Saúde e Educação, Interdisciplinar e algumas subáreas da Educação como Educação Afro-Brasileira, Digital, Matemática e em Geografia.

Os artigos encontrados no portal de periódicos da Capes, são de autoria dos seguintes pesquisadores:

Tabela 5. Autores.

| Autores | Quantidade |
|-------------------------------------|-------------------|
| Denise de Souza Fleith | 104 |
| Soraia Napoleão Freitas | 91 |
| Eunice Soriano Alencar | 78 |
| Susana Graciela Pérez Barrera Pérez | 31 |
| Ketilin Mayra Pedro | 9 |
| Miguel Claudio Moriel Chacón | 7 |
| Tatiana de Cássia Nakano | 6 |
| Clarissa Maria Marques Ogeda | 5 |
| Carina Alexandra Rondini | 3 |
| Altemir José Gonçalves Barbosa | 3 |
| Ricardo Primi | 2 |
| Nerli Nonato Ribeiro | 2 |
| Andréia Jaqueline Devalle Rech | 2 |
| Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa | 2 |
| Marsyl Bulkool Mettrau | 2 |

Fonte: Portal Capes.

Identifica-se que as principais pesquisadoras são representantes do ConBrasud da região Sul e do Distrito Federal, com destaque para Denise Fleith, Eunice Soriano Alencar, Soraia Napoleão Freitas e Susana Graciela Pérez.

Segue-se, agora, com a análise qualitativa dos artigos sobre políticas públicas. O texto de Germani, Costa e Vieira (2006) visa apresentar a proposta de política pública para estudantes com AH/SD no Rio Grande do Sul (RS). Inicia por uma breve história do atendimento dos estudantes com AH/SD no estado, traz uma base teórica de algumas leis e autores e finaliza com a apresentação da operacionalização da proposta. Nas considerações finais, as autoras afirmam que houve avanços demonstrados pela elaboração da política pública no estado, mas que também havia dificuldades quanto a aceitação de que são relevantes tais políticas. Elas enfatizam que é mediante tais políticas que garantam direitos básicos que se pode endossar ações que assegurem a inclusão.

O artigo de Mettrau e Reis (2007) objetiva analisar aspectos de políticas públicas para pessoas com AH/SD. O texto aborda a conceituação de AH/SD, talento e genialidade com maior destaque ao conceito de inteligência e suas consequências na conceituação das AH/SD. Em seguida, vem o processo de identificação no ambiente escolar, em que são abordadas a sondagem, a precocidade e programas de enriquecimento com base em Renzulli. Depois, é apresentada a Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2011, para seguir com alternativas de atendimento no modelo brasileiro e terminar com a aceleração. O artigo não apresenta considerações finais.

O artigo de Vieira (2010) busca discutir e analisar a implantação de política pública para as AH/SD no Rio Grande do Sul. O texto começa com a apresentação de algumas leis que garantem direitos educacionais como o atendimento especializado. Em seguida, é abordada a importância de ampliar as concepções teóricas nas propostas de política pública com vistas à identificação e ao atendimento.

Na sequência, Vieira (2010) disserta sobre a importância do planejamento conjunto entre secretarias, modalidades e níveis de educação, seguido da defesa de um planejamento educacional democrático para favorecer a construção de projetos políticos pedagógicos (PPP). O texto segue com respeito às questões financeiras,

abordando o investimento do dinheiro público em espaço físico e capacitação de professores para passar para a formação de gestores e professores. Nas considerações finais, a autora afirma que as políticas públicas, para serem efetivas, precisam de amparo das secretarias de Estado e do município, bem como de rede de apoio e de consenso na elaboração do PPP pautado na diversidade.

Por fim, o artigo de Pérez e Freitas (2014) objetiva analisar políticas públicas para as AH/SD. O texto se inicia com a história da legislação das políticas públicas para AH/SD, passa pela questão da insuficiência de identificação e pela discussão de diversos fatores que dificultam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As considerações finais afirmam que a inclusão depende da identificação adequada, a qual é parte do AEE, da promoção de conhecimento da legislação, do apoio técnico, de políticas públicas consolidadas que garantam o acesso à educação a todos, de formação específica para professores, e a extinção de preconceitos contra estudantes com AH/SD.

Constata-se uma lacuna de estudos aprofundados sobre políticas públicas para AH/SD no Brasil. Dos 172 artigos entre 2001 e 2021, apenas quatro abordaram o tema. Desses quatro, dois objetivaram analisar políticas públicas no Brasil, um visou analisar políticas públicas especificamente em um estado, o RS, e um apresentou a proposta de política pública, também no RS. Este dado é corroborado por Pedro e Chacon (2015), que avaliaram 20 teses de doutorado em AH/SD; por Martins e Chacon (2014), que levantaram 109 pesquisas entre teses e dissertações sobre AH/SD; e por Nakano e Siqueira (2012), que emergiram 30 artigos da Base Scielo e Pepsic. Em nenhum desses levantamentos consta algum artigo, dissertação ou tese sobre políticas públicas.

Em contrapartida, a recente pesquisa de Pederro *et al* (2017), que levantou 52 artigos das bases Scielo, Portal da Capes, BVS, Bireme e Parthenon, encontrou dois trabalhos, sendo um de Pérez e Freitas (2014), o mesmo encontrado por nós. Também Martins *et al* (2016) encontraram só uma pesquisa sobre políticas públicas dentre 126 estudos oriundos do Portal da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e de Programas de Pós-Graduação em Educação Especial. Ioro, Chaves e Anache (2016) levantaram 82 pesquisas do Banco de Teses e

Dissertações da Capes e, dentre elas, 14 estudos de inclusão e políticas públicas. Porém, não sinalizam quantas são especificamente de políticas públicas.

Além da carência de pesquisas neste tema, também se nota que os artigos que propuseram análise das políticas públicas têm em comum a tentativa de abordar vários pontos no mesmo texto, e que esta abrangência se perde em profundidade da discussão. Um deles nem apresenta considerações finais. Nos textos que se propuseram a análise, nem todos delimitaram suas categorias dentro do tema. O objetivo de analisar políticas públicas, entendemos, é amplo e, dentro dele, muitos fatores podem ser abordados. Por isso, a importância da delimitação do que se pretende discutir. A construção do conhecimento científico é um processo que requer delimitação de objetivos, método adequado e análise que subsidie a argumentação no debate. São partes do processo que constituem o rigor e a credibilidade da pesquisa. Assim, dentre tantas necessidades da área de AH/SD, a formação de pesquisadoras (es) e a educação científica, é mais uma.

Santos e Maturana (2019) identificaram como profissionais de saúde podem contribuir para as estratégias de enriquecimento curricular de estudantes com indicadores de AH/SD por meio do Programa Saúde na Escola. Aplicaram um questionário aos 16 profissionais de saúde, sobre sua atuação nas escolas, o questionário tratava da percepção que os profissionais têm dos alunos encaminhados pelas escolas e as possibilidades de parceria para o enriquecimento curricular dos alunos. Segundo Santos e Maturana (2019), os profissionais de saúde acreditam que 75% dos alunos encaminhados para a Unidade Básica de Saúde (UBS) tinham problemas de aprendizagem e comportamentais. Além disso, esses 75% dos profissionais acreditam que os alunos encaminhados apresentam potencial de AH/SD. Os autores mostram que a parceria da UBS com as escolas pode colaborar na realização de atividades de enriquecimento curricular.

Suárez e Weschler (2019) investigaram a validade e a precisão da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP). Participaram da pesquisa 4 psicólogos da área de avaliação psicológica, 10 professoras e 120 estudantes com idade entre 9 e 11 anos. Os autores identificaram a validade da estrutura interna do ITP por acordo de juízes e pelo coeficiente Kappa, de Cohen, que pode auxiliar no processo de

identificação de alunos com AH/SD por professores, por atender aos requisitos mínimos de cientificidade exigidos.

Fraga e Gomes (2019) apresentaram as contribuições do método fenomenológico para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Evidenciaram a necessidade de revisão de estratégias e instrumentos produzidos a partir de lógica psicométrica/quantitativa, que serviram exclusivamente para produção de estereótipos sobre a pessoa com AH/SD. Os autores mostram a necessidade de compreensão dos educandos em seus aspectos multidimensionais, argumentam que é necessário entendê-los qualitativamente como indivíduos para que haja inclusão escolar.

Fonseca e Abud (2019) mostram a percepção de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sobre docentes que contribuem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Participaram da pesquisa 40 alunos com Altas Habilidades/Superdotação, do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Os autores usaram um questionário composto por uma questão aberta, que foi respondida por todos os alunos. Os resultados dessa pesquisa mostram que as principais características desejáveis em professores se relacionam com o bom trabalho didático do professor, com bom senso de humor e a disposição do professor para aprender.

Ferreira e Capellini (2019) demonstram como elaboraram um programa de suplementação para crianças com AH/SD que demonstraram interesse em aprender língua inglesa. Doze alunos com e sem AH/SD participaram do projeto, seis meninos e seis meninas. Esse programa ocorreu no segundo semestre de 2015, trabalhou o desenvolvimento da criatividade em dez encontros destinados à intervenção e outros dois para aplicação do Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI). Os resultados do programa mostram que três fatores foram alcançados, são eles: enriquecimento de ideias, aspectos cognitivos, e fator geral de formas diferentes em estudantes com AH/SD que se destacaram nos testes.

Campos et. al. (2019) realizaram um estudo de caso de uma criança com características expressivas de superdotação com 11 anos e 7 meses, sexo feminino,

quinto ano, que permitiu verificar a importância do diagnóstico precoce e como o atendimento especializado impacta na qualidade socioemocional da criança.

Pereira, Koga e Rangni (2019) caracterizaram a produção científica sobre Altas Habilidades na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, analisaram principalmente as pesquisas empíricas sobre a identificação de PAH, em relação ao método, aos procedimentos, instrumentos e resultados alcançados em artigos, publicados no período de 2000 a 2018. Os resultados demonstraram que na época havia uma produção pequena de apenas 56 sobre as AH no periódico, sendo doze artigos sobre a temática da identificação de PAH, apenas oito foram estudos empíricos. As autoras constataram fragilidades metodológicas nos estudos publicados, devido às lacunas na seleção e caracterização dos participantes, na descrição dos instrumentos de coleta e nos procedimentos de análise dos dados.

Martins (2020) mostram que os registros do Censo Escolar evidenciam a invisibilidade desse público em nossas escolas, por isso avaliaram os itens de uma escala de identificação de alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental. O instrumento analisado é destinado a professores e foi aplicado a 28 docentes: 18 avaliaram cada um dos 75 itens da escala, e 10 aplicaram-na a uma amostra de 71 estudantes. Os resultados indicaram que dez itens foram considerados pouco funcionais e foram excluídos, mas foi considerado fidedigno.

Tem-se dado relevância à formação de professores para atuar nas AH/SD, evidenciado pelas publicações sobre isso, seja neste levantamento, seja nos estudos supracitados. Entretanto, a preocupação com a formação de pesquisadoras (es) em AH/SD parece receber menos atenção, pois não tem recebido mais que uma breve menção, como, *e.g.*, em Martins *et al.*, (2016) e Ogeda (2016). Quando se trata de fomentar políticas públicas, a quantidade e a qualidade da pesquisa científica é essencial, pois é ela que evidencia as necessidades das pessoas com AH/SD e os problemas que exigem resolução. Neste sentido, todos os temas sobre AH/SD contribuem para a construção de políticas públicas, desde que sejam com rigor e profundamente investigados.

As pesquisas sobre AH/SD têm aumentado expressivamente nos últimos anos, tanto em número de pesquisas quanto em temas e áreas de publicação. Também, há pouca investigação nas políticas públicas. Salientamos que este crescimento quantitativo de publicações sobre AH/SD e a diversidade de temas e áreas de publicação é um aspecto positivo, pois indica o crescimento do interesse e da preocupação com as pessoas com AH/SD, historicamente e, ainda, em muitos contextos, invisíveis. Isto aponta para uma mudança gradual de perspectiva que estava voltada apenas para as necessidades de pessoas com dificuldades e deficiências.

O olhar tem se ampliado para as facilidades e os potenciais, o que não só beneficia as pessoas com AH/SD, mas a todas as demais. Neste sentido, a pesquisa científica, em nossa cultura, é um instrumento essencial para desconstruir e reconstruir ideias e valores. Isto porque, atentar para as potencialidades não ocorre apenas mediante argumentação da sua importância, mas requer também mudança na hierarquia de valores que organiza o modo de vida de pessoas e de uma sociedade.

Assim, defende-se que é preciso avaliar igualmente a qualidade científica destas publicações em políticas públicas e outras quanto ao seu rigor e profundidade dos debates, haja em vista que é tal qualidade que contribui, em âmbito familiar e social, para a mudança de crenças equivocadas e preconceitos de profissionais e da população em geral.

Em âmbito educacional existem alguns fatores que culminam na constituição de políticas públicas que amparam e oferecem estruturas para a ação de profissionais. São elas:

- A formação dos profissionais e o atendimento especializado em todas as suas fases, desde a identificação até a reorganização de estratégias de trabalho;
- Em âmbito científico, a reavaliação de conceitos, princípios e teorias;
- A avaliação contínua das práticas profissionais em busca de maior coerência com a realidade, beneficiando a produção criativa desses estudantes;

- A revisão das práticas já existentes e a construção de novos instrumentos de investigação;
- Reavaliação e construção de tecnologias;
- Abertura a outras áreas de conhecimento e a seus métodos.

Por fim, espera-se que esses fatores garantam que os direitos das pessoas com AH/SD sejam efetivados.

2.3 HISTÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção, procura-se apresentar o contexto histórico e político em que se situa a preocupação com o desenvolvimento social e, portanto, político e educacional do estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Historicamente, o atendimento educacional especializado brasileiro tem se constituído como atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência. A partir do final do século XIX, mais especificamente a partir da criação da Escola México em 1887, no Rio de Janeiro, que se dedicava ao atendimento de crianças com deficiências físicas e intelectuais. Com a Constituição da República no Brasil, a responsabilidade pela educação escolar passa a ficar a cargo do Estado. É fato que a preocupação com a educação de crianças com deficiências iniciou com a intervenção de médicos como Carlos Eira que, em 1900, apresentou no IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, um estudo sobre o tratamento pedagógico para crianças com deficiência intelectual, conforme verificamos em Januzzi (1992).

Neste período, a preocupação era higienista em relação aos sujeitos deficientes, que se deu pela concepção social de incapazes, em que o objetivo era retirar das ruas os sujeitos que não eram físicos, mental ou intelectualmente produtivos. Isto resultou, inclusive, da abolição da escravidão, que não foi planejada. Muitos saíram das atividades do campo para tentar um trabalho nas cidades, que não tinham infraestrutura para acolher e realocar esses sujeitos, e eles permaneciam nas praças e centros das grandes cidades onde se encontravam (Resende, 1987).

É importante lembrar que a educação para a classe trabalhadora só teve início em meados dos anos 1920, com a mudança nos modos de produção, que solicitava formação da mão de obra com o objetivo de melhorar a produção em larga escala. Nesse período, a educação especial ainda não estava em pauta. No entanto, a sociedade influenciada pelo novo momento político e pela ação de estudiosos começava a se organizar em prol dos direitos das mulheres, das crianças, dos negros e também das pessoas com deficiências. Não havia, neste período, a preocupação com as pessoas altamente talentosas. Esta preocupação passa a existir com a

chegada de Helena Antipoff ao Brasil, em 1931, que, ao ter influência de Edouard Claparède, Théodore Simon e Alfred Binet, concebia a inteligência como resultado da experiência adquirida e aplicada à vida social (ANTIPOFF, 1931).

Nesse período, houve a criação da Escola Pestalozzi, primeiro no Rio Grande do Sul e logo após em Minas Gerais, que teve como precursores Francisco Campos e Helena Antipoff, responsáveis pelo diagnóstico de crianças com necessidades educacionais especiais. Este foi, portanto, o marco inicial para as discussões acerca da superdotação no Brasil. A preocupação com as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação acompanhou o desenvolvimento da escola pública, pois ambas estão relacionadas ao desenvolvimento do sistema capitalista, que necessita de mão de obra e de produção de conhecimentos para manter o funcionamento do sistema econômico (MENDES, 2010). Esses movimentos sociais contribuíram, entre outras coisas, para a produção de documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a consciência da realidade e a defesa da educação “democrática e progressista que tem como postulados *a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos*” (p.71) [grifo nosso].

Ações como essa, de defender a igualdade de oportunidades para todos, instigaram ainda mais a luta por uma educação de qualidade para atender a parcela da população que estava, até então, marginalizada. A organização da sociedade em defesa dos direitos das pessoas com deficiências culminou na criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, em 1954. Entretanto, a intervenção do Estado em prol do direito de igualdade dessas pessoas se configurou mais por intermédio da medicina e do higienismo social que pelo respeito ao direito civil. Por isso, foi muito importante e ainda é a luta de familiares e da sociedade civil em prol da qualidade de atendimento de saúde, educação e previdência para as pessoas com deficiências (MENDES, 2010).

Os anos 1950 foram primordiais no que se trata de acesso a esses direitos, pois a organização da sociedade e a pressão que ela exerceu no Estado consolidou algumas campanhas de financiamento para instituições de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiências. Dentre elas estão a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro em 1957, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais em 1958. Essas campanhas corroboraram para

que o Conselho Federal de Educação, criado em 1961, reconhecesse o direito à educação de pessoas, naquela época, denominadas excepcionais (OLIVEIRA *et al*, 2015).

No período de 1960 e 1970 iniciaram os primeiros Atendimentos Educacionais Especializados em escolas da rede regular de ensino, porém, segundo Januzzi (1992), o atendimento era muito mais de caráter terapêutico que educacional. Por muito tempo, o Atendimento Educacional Especializado foi destinado às pessoas com deficiências físicas, auditivas e intelectuais, mas não havia preocupação com as pessoas superdotadas.

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura organizou a primeira comissão para estabelecer critérios de identificação de estudantes superdotados, para elaborar depois o Atendimento Educacional Especializado. Até esse período, a Educação Especial no Brasil tratava mais de aspectos médico-assistencialista e, por isso, não havia a preocupação com os superdotados, uma vez que esses estudantes, acreditava-se, não necessitavam de atendimento que visasse a intervenção médica para sanar suas necessidades educacionais.

É apenas com a promulgação da Lei 5.692/1971, que definiu quais Necessidades Educacionais Especiais (NEE) devem ser atendidas por essa modalidade de Educação, que apareceram as primeiras preocupações, por parte do Estado, em relação às AH/SD, e por influência dos estudos de Binet, Sternberg, Thorndike e Piaget. Foram consideradas superdotadas e talentosas as crianças que tivessem destaque de desempenho, de modo isolado ou combinado, em “capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e/ou capacidade psicomotora” (BRASIL, 1976, p.2).

Desde os anos 1970, a identificação de estudantes com AH/SD acompanhava a preocupação com a formação de professores para sacramentar a identificação desses sujeitos de forma qualificada. Outro aspecto preponderante para a educação dos superdotados foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (1973), instituição vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que fomentou estudos para a realização de atendimento qualificado às pessoas com AH/SD. Tal

ação do CENESP legitimou a definição de políticas sociais que atendessem a essa *nova* demanda nacional.

Nesse contexto, de acordo com o Seminário Nacional sobre Superdotados (BRASIL, 1974; 1977), destacam-se os pareceres do CFE n.º 255/1972, CFE n.º 436/1972 e CFE n.º 681/1973, que determinam respectivamente: o respeito ao ritmo, aptidões e interesses dos estudantes com AH/SD e eliminação de barreiras entre anos letivos, o que representou a primeira possibilidade de aceleração do currículo com intuito de atender às necessidades específicas de estudantes com AH/SD; admissão antecipada destes estudantes no ensino superior e definição de conceitos para sua identificação.

Os anos 1970 foram importantes para o reconhecimento e atendimento especializado das pessoas com AH/SD. Prova disso foi a inauguração da Associação Brasileira para Superdotados, em 1979, que propiciou a organização de diversos eventos científicos de debate acerca das AH/SD, cujas discussões permearam questões como políticas para atendimento, formação de professores e identificação e atendimento das necessidades educacionais especiais. Esses eventos ocorreram tanto em âmbito nacional como também internacional, o que influenciou, inclusive, as ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre a temática.

Porém, foi em meados de 1985 que a Secretaria de Educação Especial instituiu um comitê para discutir políticas de integração de pessoas com problemas de conduta, com deficiências e com AH/SD. Havia, contudo, pouco conhecimento produzido, e ainda é emergente a produção de políticas para a identificação e o atendimento de pessoas com AH/SD.

De acordo com Mettrau e Reis (2007), em 1999, a estimativa de talentosos no Brasil era de 38,75 milhões, 1,55 milhão de superdotados e 155 gênios. Porém, são índices não “verificados e identificados em sua dimensão necessária para se reconhecerem e valorizarem tais potenciais humanos, agentes de contribuição social” (p.490). E, ainda, Mettrau e Reis (2007) afirmam que a globalização tem contribuído grandemente para a valorização das potencialidades cognitivas e, com isso, iniciou o processo de busca pela identificação das AH/SD, inclusive por conta da competitividade que se institucionalizou com as demandas do capitalismo.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, houve um avanço importante no que se refere à educação pública, quando estabelece, no Art. 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 34). Desse modo, garante-se aos filhos da classe trabalhadora o direito à educação escolar e às crianças com AH/SD são beneficiadas. Porém, é no Art. 208, inciso V, que consideramos estar o maior avanço no que se refere às capacidades cognitivas das crianças com AH/SD, uma vez que determina a possibilidade de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1998, p. 35). Assim, o poder público deve garantir, mediante a educação escolar, que todas as crianças sejam atendidas de modo pleno com intuito de evitar sua marginalização.

Tais condições, garantidas pela Constituição Federal, são um grande passo, mas não são suficientes sem a elaboração de debates entre a sociedade civil, educadores, psicólogos, familiares e políticos sobre os meios mais coerentes de realizar o atendimento às necessidades próprias de cada sujeito. Podemos considerar que a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, na qual participaram representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, foi um relevante passo no que se refere à preocupação com a qualidade da educação frente aos diferentes desafios emergentes na sociedade contemporânea. Esta declaração visa a garantia de atendimento às necessidades educacionais especiais com o objetivo de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças em consideração, desde distúrbios severos até a superdotação, sem discriminações e com respeito às especificidades, uma vez que a sociedade é composta por pessoas heterogêneas (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca chama a atenção a respeito da necessidade urgente de investimentos por parte dos Estados Nacionais para realização de “estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva” (Brasil, 1994, p. 2), o que representa um importante passo rumo ao atendimento especializado de crianças com deficiências e

também com AH/SD, pois estimula a realização de programas de formação docente tanto no ambiente escolar quanto em instituições de Ensino Superior, inclusive para fortalecer a relação de trocas de experiência, produção e acesso à pesquisa científica, bem como disseminação de resultados em eventos científicos e também para a sociedade civil.

Em 1995, o MEC estabeleceu as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos e o documento de Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial para a Área de Altas Habilidades. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sugerem a promoção de métodos didáticos para que os estudantes com AH/SD aprofundem seus conhecimentos por meio do enriquecimento dos conteúdos curriculares, da exploração de recursos tecnológicos articulados às demandas sociais de cada contexto e suas relações com o mercado de trabalho, bem como uma gestão educacional participativa. Dentre as diretrizes expostas no documento, está a produção de projetos educacionais que privilegiem o trabalho em grupo com vistas à cooperação entre estudantes, professores e comunidade, de modo a estimular a responsabilidade social de todos, com respeito aos ritmos de aprendizagem, seus interesses e características sociais, emocionais e econômicas.

É em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que fica assegurado, no Art. 59, que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, 1996, p.21). Dessa forma, emerge um novo contexto em que fica garantido às pessoas com AH/SD o direito de aceleração escolar, bem como a efetiva integração social.

Nesse sentido, Glat e Ferreira (2003) colocam que, na década de 1980, a expressão “deficiências” dá lugar às “necessidades educacionais especiais”, esta última, por ser mais adequada depois da Declaração de Salamanca. Esta expressão também consta na Resolução nº 2/2001 do CNE, na qual é explicado o que são as “necessidades educacionais especiais nas novas categorias de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento (com ou sem base

orgânica), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, e Altas Habilidades/Superdotação” (p. 6).

A educação das pessoas com AH/SD se encontra em pauta também na Resolução CNE/SEESP nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nela, verificamos que a grande preocupação consiste em estimular o respeito à dignidade humana em consideração do multiculturalismo existente no ambiente escolar, e que é tão importante para as trocas sociais que fazem com que as crianças aprendam com a diversidade.

No caso das AH/SD, o documento chama a atenção para a necessidade de auxiliar o estudante na construção da própria identidade por meio do reconhecimento das suas potencialidades, com base em que essas pessoas têm o raciocínio avançado, o que lhes permite dominar facilmente conceitos, realizar diferentes interpretações das situações vivenciadas no contexto escolar e tomar atitudes diferenciadas e, por isso, muitas vezes, são mais suscetíveis à frustração e a desenvolverem problemas socioemocionais se as adaptações curriculares não lhes proporcionarem uma educação desafiadora.

Os professores da Educação Básica que trabalham nesse contexto de inclusão precisam ser constantemente capacitados para que realizem o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes. O documento ainda explicita a relevância das flexibilizações e enriquecimentos no currículo escolar, bem como a adaptação dos conteúdos, métodos e modos de avaliação, de modo a realizar o pleno atendimento das crianças com deficiências e com AH/SD. Segundo Mazzota (1990), a educação inclusiva tem o propósito da formação nos âmbitos do indivíduo, no que tange sua capacidade de pensar; da sua relação com os outros no que concerne sua formação profissional e, por fim, o pleno âmbito social, do qual se trata do viver em sociedade.

As discussões que se estenderam desde os anos 1970 foram preponderantes para o progresso no reconhecimento e atendimento de crianças com AH/SD e, hoje, se mantém latente em busca da qualificação no processo de identificação e

atendimento, por conta das constantes reuniões para troca de pesquisas e debates promovida pelo Conselho Brasileiro para Superdotação-ConBraSD, a partir de 2003.

O Conselho Brasileiro para Superdotação, em parceria com a CAPES e o MEC, tem realizado diversos incentivos à pesquisa, com objetivo de provocar mudanças de aperfeiçoamento no que tange às políticas públicas de subsídio à identificação de crianças com AH/SD, mas, sobretudo, com vistas ao atendimento adequado e ao enriquecimento curricular de escolas da rede pública nacional para fortalecer o processo de aprendizagem.

Em 2005, o Ministério da Educação e Cultura iniciou a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal. Também, nesse período, foram organizados os Centros de Referências de Altas Habilidades Superdotação, cujo papel é garantir a implementação das políticas educacionais por meio do acompanhamento das famílias, promover a formação de professores e propiciar o Atendimento Educacional Especializado. Em sequência dessa organização política que visa promover o acesso e a permanência de crianças com necessidades educacionais especiais, encontramos o documento do MEC/SEESP de 2007 que, como o próprio nome diz, trata da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que visa garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes com NEE, entre eles estudantes com AH/SD na rede pública de ensino, por meio dos seguintes princípios de transversalidade da educação infantil à superior, atendimento especializado, continuidade da escolaridade, formação de professores, inserção da família e sociedade, acessibilidade e concretização de políticas públicas (Brasil, 2007).

Nesse contexto, percebemos o quanto a pesquisa sobre AH/SD se torna urgente para a sociedade contemporânea, já que o conhecimento humano passa a ser a maior riqueza da humanidade, tanto pela questão das relações socioeconômicas que se estabelecem e demandam competência técnica e científica, quanto pela questão da qualidade de vida das pessoas que depende da capacidade de produção de meios eficazes de solucionar problemas sociais, ambientais e tecnológicos. Como defende Virgolim (2007), o Brasil não mais pode deixar de lado o potencial das pessoas com AH/SD e, com ele, o desenvolvimento do país. As

inteligências têm sido desperdiçadas devido à falta de oportunidades, e ainda se tem um caminho a percorrer para modificar os preconceitos em torno destas pessoas e suas possíveis realizações.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO

"A criatividade é uma habilidade na própria fonte da cultura e da humanidade" (LUBART, 2003, p.1)

Nesta seção, procura-se refletir sobre a criatividade e sua relação com o processo criativo na educação. A criatividade constitui um dos elementos principais de distinção da inteligência humana em relação aos animais, em outras palavras, é a capacidade de criar que facilita o desenvolvimento do ser humano.

No campo da educação, a criatividade diz respeito às estratégias de aprendizagem e ao modo como o estudante responde aos estímulos do ambiente. De acordo com pesquisadoras da área, indivíduos criativos:

Tem habilidade para gerar grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões;
Demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas; está constantemente fazendo perguntas;
Apresenta habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias;
Gosta de correr riscos; é aventureiro e especulativo;
Demonstra senso de humor, vê humor em situações que podem não parecer humorísticas a outros;
Gera um grande número de ideias ou soluções para problemas e perguntas; frequentemente oferece respostas incomuns, diferentes, únicas e inteligentes (ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010, p. 23).

Neste sentido, Csikszentmihalyi (1997, p. 27) diz que criatividade é definida como um sistema, constituída como inter-relação entre a pessoa, o campo e o domínio. A pessoa é quem se move em um campo onde ela implanta ações que resultam em novos produtos. O campo é composto por pessoas especialistas, o que significa que a pessoa criativa atua em um campo específico. E o domínio é delimitado por um conjunto de procedimentos e restrições, bem como por maneiras de fazer isso, caracterizá-lo. Então é a interação entre esses três elementos que representam a definição de um fenômeno sistêmico da criatividade.

A pessoa, portanto, cria um produto em um campo e especialistas neste campo julgam o produto em questão. Este produto representa o avanço no domínio de conhecimento. Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (2006) lembram que a criatividade também pode ser compreendida como um atributo social, que desempenha um papel na diferenciação de indivíduos.

Na perspectiva dos autores, a criatividade refere-se à invenção de algo que deve ser integrado à cultura: a confirmação social é necessária para acreditar um ato criativo, e a única convicção íntima, subjetiva (confirmação interna) não é suficiente para validar a criatividade, mas também requer validação por especialistas qualificados (confirmação externa). A ideia é que a criatividade, para ter algum impacto, deve ser formulada em termos compreensíveis por outros, ser aceitável para os especialistas do ambiente em questão e, finalmente, ser incluída na cultura da qual depende.

Assim, encontra-se na concepção de Lubart (2003) a definição sobre criatividade mais coerente. Lubart (2003, p. 167) defende que "[...] a criatividade está no centro do funcionamento de todo ser humano que busca resolver novos problemas ou que tem que se adaptar de maneira flexível às mudanças ambientais".

Ao adotar a concepção de Lubart (2003) sobre criatividade acredita-se que se trata de um trabalho experimental, que evidencia o papel capital da ação do sujeito sobre seu meio, é como uma adaptação e uma readaptação ao ambiente. Mas, para que haja essa ação criativa, ou melhor, esse processo criativo, é preciso que venha à tona a necessidade de criar. "O indivíduo só age quando sente necessidade, quer dizer, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é momentaneamente interrompido, e a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é readaptar o organismo" (PIAGET, 1947, p. 8).

Trata-se da capacidade de adaptação do indivíduo, pode-se considerar que todos têm o potencial para criatividade. De alguma forma todas as crianças são originais nas suas formas de perceber e experimentar o mundo por meio de suas fantasias e abertura à novas experiências. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão em expressá-lo, não se esperando com isso transformá-las em gênios ou artistas (NOVAES, 1980, p.79).

Abertura à novas experiências e ao processo criativo exige nível de curiosidade em relação ao mundo exterior ou o grau de abertura à novidade difere de acordo com os indivíduos. A interação entre a qualidade da abertura à novidade e o processo criativo é essencial para possibilitar a produção criativa. Pessoas criativas tendem a ser mais abertas à novas experiências, para ter mais confiança em si

mesmos, a ser menos convencional, tendem a ser mais ambiciosas, dominantes, hostis e impulsivas em comparação com outras pessoas da população padrão (FEIST, 1998, p. 396).

A tendência para assumir riscos está necessariamente envolvida na criatividade, uma vez que, em essência, as ideias criativas se destacam das ideias usuais do grupo de pertencimento. Essa tendência de correr riscos diminui com a idade. A maioria dos adultos mais velhos é avessa a comportamentos de risco do que os mais jovens. A falta de coragem para assumir riscos leva, inevitavelmente, à conformidade, e esta torna impossível a manifestação da criatividade.

Autoconfiança, iniciativa e persistência. Estes são alguns traços que favorecem ao indivíduo correr riscos necessários para ir além do conhecido e persistir em direção aos objetivos almejados, o que se traduz em um intenso envolvimento e dedicação ao trabalho, que também é reflexo do alto nível de motivação intrínseca, característico de um indivíduo que está primariamente motivado a realizar dada tarefa norteado por seus próprios interesses e satisfação centrada naquela atividade (ALENCAR, 2004, p.36 Grifos da autora).

Todos os seres humanos em algum momento desenvolvem o desejo por novidades, buscando pelo inesperado ou por melhorias nas suas habilidades a fim de aperfeiçoá-las nos seus próprios termos. Em suma, a capacidade de um indivíduo ou grupo de imaginar ou construir e implementar um novo conceito, um novo objeto ou descobrir uma solução original para um problema acaba sendo uma necessidade humana e social. De acordo com Kaufman e Sternberg (2010) e Lubart (2003), o processo criativo possui dois mecanismos fundamentais:

1. Geração: pensamento divergente, produção de ideias, fluidez;
2. Seleção: pensamento convergente, avaliação, formalização.

Neste sentido, o conhecimento diretamente relevante somado ao contexto e as soluções potenciais presentes no ambiente resultam em uma ação criativa.

A criatividade requer uma combinação particular de fatores relevantes do indivíduo, como capacidades intelectuais e traços de personalidade, além do contexto ambiental. Três seriam os componentes subjacentes para a criatividade: a motivação, as capacidades dentro de uma área e os processos ligados à criatividade. A motivação engloba as razões intrínsecas e extrínsecas pelas quais um indivíduo se engaja em uma tarefa e a atitude de uma pessoa frente à tarefa a cumprir. As capacidades de uma área fazem referência ao conhecimento, às capacidades técnicas e aos talentos específicos em um domínio preciso (LUBART, 2007, p.17-18).

A personalidade, segundo Lubart (2007), pode estar relacionada à criatividade em vários níveis, através de diferentes mecanismos, incluindo: plasticidade e perseverança. Muitos traços estão associados à criatividade: abertura, curiosidade, independência, extroversão, autoconfiança, motivação, impulsividade e sensibilidade.

Para Renzulli e Reis (1985, 1986), a criatividade é caracterizada por três componentes: fluidez, flexibilidade, originalidade de pensamento. Runco (1986) demonstrou em suas pesquisas que a criatividade também se relaciona com o pensamento divergente que é refletido pela elevada capacidade de produzir soluções de forma fluida, de tipos alternativos de soluções (flexibilidade) e gerando novas soluções.

Os processos ligados à criatividade incluem um estilo cognitivo que permite confrontar mais facilmente a complexidade e a interrupção da reflexão durante a resolução de um problema, a utilização heurística para produzir novas ideias e um estilo de trabalho caracterizado, em parte, pela perseverança e atenção concentrada para uma tarefa. Considera-se que os processos criativos se aplicam a todas as tarefas que pedem criatividade, assim como as capacidades se aplicam a uma área precisa e as motivações são mais específicas para uma tarefa; o nível de uma pessoa nesses três componentes determina sua criatividade. Se um dos componentes está ausente, a criatividade não poderá se exercer (RUNCO, 1986, p.18).

Este estilo cognitivo inclui a motivação intrínseca para gerar ideias diversificadas (fluência), alterar o plano de ação (flexibilidade) e divergir das ações esperadas (originalidade). O estilo cognitivo de uma pessoa criativa emerge também da curiosidade, é definida como o desejo de conhecer e compreender os problemas intelectuais, e o alto potencial é frequentemente associado a esse desejo. Lubart (2007, p. 21) destaca algumas capacidades intelectuais essenciais para o processo criativo, tais como:

- 1º Identificar, definir e redefinir o problema (ou a tarefa);
- 2º Revelar dentro do ambiente as informações relativas ao problema (codificação seletiva);
- 3º Observar as semelhanças entre as diferentes áreas que clareiam o problema (analogia, metáfora, comparação seletiva);
- 4º Reagrupar os elementos diversos da informação que, reunidos, vão formar uma nova ideia (combinação seletiva);
- 5º Gerar várias possibilidades (pensamento divergente);
- 6º Autoavaliar sua evolução para a solução do problema;
- 7º Enfim, libertar-se de uma ideia inicial para explorar novas pistas (flexibilidade); essas capacidades, da competência da inteligência sintética e da inteligência analítica (LUBART, 2007, p. 21).

A partir dessa perspectiva, o processo criativo resulta de interações complexas com o problema a ser solucionado. O que exige capacidade de observação, análise e síntese das possibilidades. Exige também certo conhecimento, além da capacidade de gerar soluções a partir de imagens mentais para analisar possíveis mudanças durante a ação. A capacidade criativa é um dos "recursos naturais" que cada um de nós possui, afinal, todos somos capazes de usar a imaginação (STERNBERG, 2005).

Ao entender a criatividade como capacidade humana de se reinventar, construir soluções para problemas e se adaptar mediante novas situações num processo de constante avaliação dos próprios resultados, impera a necessidade de analisá-la em relação à educação. Afinal, quando se trata de educação, a criatividade é um fator a ser discutido a partir de um conjunto integrado, coerente e organizado de objetivos, para planejar as atividades de ensino e aprendizagem em um tempo em que os recursos destinados a satisfazer as necessidades de formação dos estudantes, manifestadas pela sociedade digital, se tornam cada vez mais complexas.

Atualmente, a relação educacional com a criatividade ainda é pouco discutida, fazendo com que a relação entre o criar e o educar seja desarticulada. Mesmo que haja consciência da relevância desta relação, como apontam as pesquisas de Oliveira e Alencar (2012).

Na entrevista, quanto ao aspecto inicialmente focalizado - importância da criatividade no contexto escolar -, pelas respostas pôde-se observar que esse elemento foi considerado muito importante por todos os entrevistados, sendo sua importância mais frequentemente relacionada ao trabalho pedagógico (42,8%). Em segundo lugar, a criatividade foi relacionada ao desenvolvimento pessoal (35,7%) e, por último, foi considerada importante para que a escola consiga acompanhar o mundo em constante evolução (21,4%) (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 547).

Oliveira e Alencar (2012) alertam para a falta de compreensão sobre o conceito de criatividade e sua relação com a aprendizagem escolar. Elas destacam:

Embora os coordenadores tenham concordado quanto à importância da criatividade no contexto escolar e em especial no trabalho docente, foi possível observar que são vários os desafios enfrentados por eles no processo de fazer com que a criatividade esteja de fato presente no ambiente da escola. Um desses desafios é a própria formação tanto do coordenador quanto dos professores: ambos, de modo geral, pouco conhecem a respeito de ambientes de aprendizagem, ensino e avaliação que contribuam para que os alunos tomem consciência de seu potencial para criar, ou onde desenvolvem e expressam sua criatividade. [...] Sendo essa a prioridade,

tornam-se escassas as oportunidades oferecidas aos alunos para questionar, expressar ideias divergentes e participar de atividades que possibilitem uma atuação criativa (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 550).

As autoras demonstram que a criatividade parece estar desvinculada das experiências no contexto escolar, como se fizesse parte de um curso complexo de aprendizagem, ou de um problema em sala de aula de difícil resolução. Deste modo, é algo que não é usado para discutir a aprendizagem, que juntamente com a falta de uma estrutura e de referência sobre a criatividade para interpretar os problemas e conflitos do cotidiano escolar, resultam na falta de oportunidade para os estudantes responderem de forma criativa à aprendizagem escolar.

O que traz à tona a necessidade de facilitar o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar em um processo de aprendizagem interativo, com variedade de tarefas simples e complexas que permitam o fluxo de ideias em relação à construção de um novo conhecimento. Neste sentido, Miranda e Moraes (2014) afirmaram que:

Genericamente, importa destacar a ideia de que qualquer escola, tomando professores preparados e motivados, pode ir longe na planificação, implementação e avaliação de atividades suscetíveis de identificarem e desenvolverem seus alunos mais capazes, nomeadamente com o objetivo de enriquecimento criativo dos seus alunos (p. 203).

Afinal, a aprendizagem deve levar o aluno a mobilizar processos criativos que lhe permitam compreender e se apropriar melhor do objeto de conhecimento. Torrance e Goff (1999) enfatizam que quando um produto é produzido, os resultados do processo são incorporados em uma invenção, uma teoria científica, um produto melhorado ou algo semelhante.

Apesar dessa proposta limitação na definição dos objetivos educacionais, é impossível ignorar as capacidades envolvidas no pensamento criativo se queremos desenvolver plenamente as capacidades intelectuais. Felizmente, se educadores se têm tornado cada vez mais cômicos de que as medidas tradicionais de inteligência procuram avaliar apenas alguns talentos intelectuais do homem. [...] Não podemos certamente dizer que um indivíduo se acha funcionando intelectualmente de maneira plena se permanecem não desenvolvidas, não usadas ou paralisadas as capacidades envolvidas no pensamento criador (TORRANCE, 1964, p. 81).

A educação escolar, nesta perspectiva, deve contemplar um ambiente rico em experiências. Para que haja, de fato, o desenvolvimento de plenas capacidades intelectuais durante um processo de criação e construção de conhecimento em um processo de interações múltiplas. A maioria dos estudos sobre criatividade falam sobre um processo global e complexo que envolve o todo, isto é, pessoa e seu

ambiente, e os produtos do processo criativo são sempre marcados pela novidade.

Urge, desse modo, o elemento fundamental do processo criativo em contextos escolares: a possibilidade de os estudantes desenvolverem as habilidades de busca e transformação informacional que pode resultar produtos criativos em domínios específicos, levando o contexto educacional a entendimentos mais globais sobre o potencial criativo. Afinal,

[...] a criança altamente criativa parece aprender tanto quanto é muito inteligente, pelo menos em algumas escolas, sem que pareça trabalhar com a mesma força. [...] essas crianças muito criativas aprendem ou pensam quando parecem “estar brincando”. Sua tendência é aprender mais eficientemente por meios criativos do que pela autoridade. Podem empenhar-se em atividades manipulativas ou exploratórias, muitas das quais são desestimuladas ou proibidas. Gostam de aprender e pensar, porém seus métodos antes parecem brinquedo do que trabalho (TORRANCE, 1964, p. 85).

Em contrapartida, as escolhas intraindividuais diante do processo de criação são influenciadas pelo entorno imediato (RUNCO; BAHLEDA, 1986). E na educação, a criatividade exige reflexão sobre o contexto escolar em que se está, identificar o que precisa de mudança e agir sobre o objeto e transformá-lo (PIAGET, 1973, p. 90).

Educar em um contexto escolar criativo implica que a essência do conhecimento seja vivenciada em uma jornada em que o indivíduo atue no processamento e transformação da informação. Em geral, as transformações referem-se ao processo de um qualquer estado de conhecimento a outro. Esses processos podem ser vistos como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo (RUNCO; BAHLEDA, 1986).

As transformações de informações ocorrem ao longo de todo o desenvolvimento do ser humano, inclusive durante as percepções iniciais de um conhecimento e/ou objeto. A capacidade de transformação é importante em muitos processos de aprendizagem, como a resolução de problemas. Por isso compreendemos que como a educação o “processo de criatividade deve ser entendido, portanto, como resultado da interação de fatores individuais e ambientais, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.47).

A organização, os recursos e a qualidade de interação no ambiente escolar

indicam o tom em que o indivíduo age no ambiente para modificá-lo, investir no processo criativo durante a aprendizagem escolar envolve pequenas modificações nas características internas (auto) e externas (contexto) e requer a transformação de estruturas existentes (conhecimento prévio).

A representação mental das informações a tratar. Problema pode influenciar a investigação das informações na memória, os modos como os conhecimentos cotidianos podem estar ligados a um problema e a facilidade com a qual as regras são aprendidas e aplicadas. [...] Os estudos experimentais sobre a invenção criativa incentivaram a utilização das representações mentais para reunir diferentes pares a fim de criar novos objetos (LUBART, 2007, p.23).

Para Amabile (1983), ao colocar em prática nossa habilidade de representar mentalmente determinado problema e pensar em formas de solucioná-lo, usa-se o recurso criativo diário que pode ser ativado a partir do potencial criativo de cada um, e pode ser concebido como uma das habilidades específicas.

[...], é importante advertir e salientar que destacar a importância da imagem mental na construção do pensamento não significa militar a favor de uma educação figurativa. Trata-se apenas de reconhecer que a necessária ação solidária da representação imagética não é incompatível com o papel da operação como núcleo central do processo de significação (MONTROYA, 2005, p.131).

Assim, a representação mental fomenta a criatividade cotidiana e é considerada como uma capacidade indispensável de mobilização do pensamento para superar melhor as dificuldades pessoais e situacionais, resultando em um processo criativo com maior fluidez na solução de problemas, por meio da manipulação mental dos conhecimentos necessários em cada caso.

Os conhecimentos permitem, primeiro, compreender as situações e não reinventar o que já existe. O conhecimento ajuda igualmente a levar em consideração os acontecimentos e a tirar partido das situações observadas aleatoriamente; além disso, pelo domínio de certos aspectos de uma tarefa, permite focalizar seu pensamento sobre os aspectos de determinadas tarefas (LUBART, 2007, p.34).

O conhecimento também indicará a sucessão de pensamento e ações que levam às criações originais e adaptadas (LUBART, 2003, p.85). O potencial criativo é também alimentado por predisposições pessoais.

Os resultados indicam que os participantes em estado emocional positivo produzem significativamente mais soluções do que os participantes em estado emocional neutro. Além disso, a performance é melhor quando a tarefa é proposta de maneira a facilitar a sua resolução e não quando ela é apresentada em sua forma clássica (LUBART, 2007, p.59).

De acordo com Evans (1991, p. 41), a sensibilidade ao problema é a capacidade de reconhecer a existência dele ou ignorar alguns fatos para decifrar a adversidade real. Contudo, Lubart (2007) demonstra que a sensibilidade ao problema depende das vivências e emoções construídas pelo indivíduo no decorrer de sua existência. Portanto,

Além do meio familiar, o ambiente escolar tem papel crucial no desenvolvimento da criatividade, ou frequentemente, na falta de desenvolvimento. Em primeiro lugar, as crianças adquirem as capacidades e os conhecimentos cognitivos na escola. A escola favorece, frequentemente, o pensamento convergente para pesquisa de uma resposta “correta” aos problemas colocados pelo professor. Às vezes, entretanto, o pensamento divergente é encorajado e deixamos que as crianças se confortem com seus problemas mal resolvidos. Em termos de conhecimento, a informação é frequentemente transmitida de modo compartimentado, e insistem sobre a memorização e a evocação (LUBART, 2007, p.80).

A exemplo de Piaget e Gréco (1974), professores, família e comunidade precisam tal qual orienta Lubart (2007), favorecer a resolução de problemas e a utilização do pensamento divergente. Bahia e Trindade (2013, p.16) lembram que “raramente os professores usam o conflito sociocognitivo piagetiano para provocar mudanças na estrutura cognitiva de seus alunos” para fomentar uma aprendizagem criativa na resolução de problemas e conflitos relacionados ao conteúdo e ao cotidiano.

Desta forma, na educação o processo de criação exige raciocínio lógico, pensamento lateral e divergente para perceber o objeto, considerando sua imprevisibilidade. Em uma concepção piagetiana a “parte integrante da vivência humana, a criatividade tem na sua gênese a naturalidade de um processo interno com função adaptativa” (BAHIA; TRINDADE, 2013, p.16).

El pensamiento creativo tiene una relación directa con la imaginación. Apesar de que la escuela potencia el desarrollo del pensamiento lógico-racional, es de gran importancia vincular a este desarrollo un proceso creativo, porque el pensamiento divergente ayuda al niño explorar alternativas distintas, buscando diferentes posibilidades, frente a una situación y/o pregunta. Este tipo de pensamiento satisface los criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad (PIETRO, SOTO e VIDAL, 2013, p. 35)⁴.

⁴ O pensamento criativo tem uma relação direta com a imaginação. Embora a escola potencialize o desenvolvimento lógico-matemático, é de grande importância vincular a este desenvolvimento um processo criativo porque o pensamento divergente ajuda a criança a explorar alternativas distintas, buscar diferentes possibilidades face a uma situação e/ou pergunta. Este tipo de pensamento satisfaz

O pensamento criativo vislumbra a incompletude no processo de assimilação, que leva ao processo de interpretação direta da situação ou problema com estruturas mais complexas estabelecendo analogias. Esse processo criativo depende tanto das estruturas físicas quanto sociais, pois é uma resposta à situação inicial ou problema, analisada a partir da realidade consciente e condutas do inconsciente (GARCÍA; GÓMEZ; TORRANO, 2013, p.52).

Essa resolução de problemas durante o processo criativo está ajustada às respostas diretamente indisponíveis. Isso pode ocorrer porque a resposta não pode ser recuperada diretamente da memória, mas deve ser construída a partir de informações disponíveis na memória ou que possam ser obtidas do ambiente.

Outra possibilidade é que encontrar a resposta envolve explorar diferentes possibilidades, nenhuma das quais é imediatamente reconhecida como a solução para um problema. A resolução de problemas significa então que novas informações devem ser inferidas a partir de dados e conhecimento em memória para aceitar ou rejeitar possíveis respostas criativas.

A possibilidade de criação de produtos, também de uma teoria científica, está relacionada ao processo de criação da própria cognição. [...]. A explicação científica moderna sustenta-se na lógica racional, razão pela qual Piaget buscou entender como esta surge na pessoa e se desenvolve a tal ponto de permitir a criação de novas teorias. Iniciando pela experiência do pensar vivenciado ou a ação, que tem como pressuposto a interação, o desenvolvimento do mecanismo de criação na pessoa passa pela representação ou internalização da ação, a qual envolve um tipo de pensar vivenciado, para chegar a ação internalizada e reversível, ou seja, operação concreta e, finalmente, à ação internalizada reversível e subordinado ao real a infinitas possibilidades, representando o operatório formal (STOLTZ, 2013, p. 89).

Isto posto, pode-se compreender a partir de Piaget e Gréco (1964) que o processo de criação se consolida a partir da reunião de informações, é preciso se familiarizar com o conhecimento, juntar um '*know how*' para direcionar a ação e/ou solução. No processo de criação o indivíduo formula hipóteses associando, categorizando e selecionando a informação até que encontre a solução mais

adequada. Durante a tomada de consciência dos resultados possíveis o sujeito retoma suas vivências e experiências em busca de um *insight*, que surge num processo de reversibilidade de pensamento, no qual são analisados por meio de representação mental todos os caminhos que podem ser tomados e qual é a melhor alternativa, se trata, portanto, de um processo hipotético-dedutivo.

Também podemos compreender a criatividade contrastando-a com o que geralmente é tido como inteligência. O pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O risco e a incerteza estimulam-no. O pensamento não criador (o termo não é desairoso) é cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas (KNELLER, 1994, p.19).

Na psicologia a criatividade é definida como "a capacidade de alcançar uma produção nova e adaptada ao contexto em que ela se manifesta" (LUBART; BESANÇON; BARBOT, 2011, p. 10). A novidade é em referência ao ponto de partida da criatividade do indivíduo ou do grupo: o produto é novo comparado ao que já foi feito. O grau de diferença pode variar de "desvio mínimo" à "inovação significativa" (LUBART; BESANÇON, BARBOT, 2011, p. 10).

A criatividade enquanto ideia ou produto é adaptada na medida em que satisfaz as necessidades definidas pelo ambiente. "Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito" (PIAGET, 1972).

No contexto educacional, a atividade do estudante frente ao contexto de aprendizagem é essencial, neste caso a ação implica em ser criativo e estimular sua criatividade por feedbacks a respeito da fluência, flexibilidade e originalidade do processo.

O processo de ensino-aprendizagem, e em especial a produção criativa, é complexa e sofre a influência de inúmeros fatores. Precisamos voltar nossa atenção para a compreensão e a implementação das condições que favorecem seu desenvolvimento em sala de aula e, em especial, para a identificação e a educação do aluno superdotado, cujas habilidades e potencial frequentemente têm sido desperdiçados. É essencial conhecer a realidade escolar vivenciada pelo aluno superdotado, em que medida as práticas pedagógicas consideram seus pontos fortes, interesses, ritmo de aprendizagem, e como ocorre a relação professor-aluno, aluno-aluno, a comunicação entre professores da sala de aula regular e de programas para superdotados e a parceria escola-família (FLEITH, 2016, p. 8).

A parceria escola-família deve fornecer condições necessárias para que o

processo criativo se estabeleça. Isso acontece quando a criança e adolescente se sentem seguros para realizar uma codificação seletiva do contexto em que está, essa codificação refere-se à "capacidade de identificar no ambiente informações relacionadas ao problema a ser resolvido" (LUBART *et al*, 2015, p. 31). Outra condição para a criatividade é a preparação que envolve processos fundamentais de lógica, memória e pensamento abstrato. Para Becker (2012, p.163), o sujeito estará mais apto ao processo de criação, bem como à aprendizagem, quando conseguir olhar o problema pelas lentes corretas, usando a lógica, memória e abstração.

De modo que, o processo criativo na percepção de Becker (2012, p.159) está condicionado ao próprio processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, isto é, a potencialidade criativa depende da qualidade da interação sujeito-meio.

Sobre essa interação e observação do problema durante o processo de criação, MacKinnon (1963) demonstrou em suas pesquisas com arquitetos, que os sujeitos mais criativos tendem a se engajar em outra atividade, interagir com diferentes situações quando se deparam com um problema de difícil resolução, antes de usarem a lente da lógica, da abstração e da codificação das informações, de modo que o processo de criação se torna mais tarde com ideias mais claras, o que demonstra que a qualidade da interação interindividual com o meio também define o resultado. Afinal, os arquitetos menos criativos da pesquisa de MacKinnon (1963), não buscavam enriquecer as interações, pelo contrário, persistem em encontrar soluções para problemas difíceis, sem êxito.

O processo de criação inicia com um estágio de incubação e termina quando uma ideia relevante emerge da consciência. Essa imersão advém, segundo Piaget (1972), da capacidade de assimilar e acomodar dados nas estruturas cognitivas em um processo de abstração reflexionante. É como se o processo de incubação e iluminação escondesse uma refinada percepção projetiva e euclidiana do ambiente, situação e, ou problema a ser solucionado conforme defende Piaget (1972).

Quando as relações entre o objeto da ação criativa e o sujeito se integram no processo de internalização cognitiva, aí ocorre o *insight* e a solução criativa finalmente emerge. Inicialmente, isso ocorre através da dedução hipotética em que a iluminação é frequentemente precedida por uma análise dedutiva, que quando refinada pelo

processo de reversibilidade das estruturas cognitivas leva à indução da resposta.

Durante o período hipotético-dedutivo a solução ocorre de forma vaga, não se manifesta de forma óbvia. Mas quando o sujeito seleciona, classifica, categoriza e analisa as informações que lhes são disponibilizadas, o processo criativo termina com um xeque-mate. E o produto da criação assume uma forma ressignificada e pode então ser avaliada por outros quanto à sua autenticidade, trata-se então de passar pelo crivo moral, intelectual e social. Nesta perspectiva,

Neste processo criativo que é o da construção da racionalidade, o sujeito realiza adaptações que em nada parecem com cópias ou modelagens realizadas pelo meio no sujeito. A adaptação, na acepção piagetiana, constitui-se em um processo dinâmico e contínuo em que a estrutura cognitiva que o sujeito possui interage com o meio externo, com o objetivo de reconstituir-se para a criação de um todo novo e significativo do sujeito. O processo criativo de adaptação envolve equilíbrio entre dois mecanismos: assimilação e acomodação. A assimilação implica em um dado novo a esquemas e estruturas já existentes. [...] A acomodação representa o movimento de ajuste do sujeito ao objeto novo por conhecer (STOLTZ; PARRAT-DAYAN, 2012, p.172).

Em uma ótica piagetiana, o processo de assimilação e acomodação que subsidiam a criatividade, são compostos por mecanismos de percepção e construção de conhecimento. Equilibrando as estruturas internas como a percepção e as estruturas externas (relações interindividuais), neste sentido a criatividade, de certa forma, é um processo de autorregulação do organismo ao meio.

Durante essa autorregulação as estruturas externas de convivência com o social é o que permite a fluência (número de ideias diferentes que o indivíduo pode produzir em uma tarefa que depende da riqueza das experiências e interações com o meio), também são as relações externas interindividuais que dão o tom de originalidade que qualifica a ideia como incomum, entretanto, a flexibilidade (envolve uma mudança de pensamento, seja uma mudança de significado, interpretação ou estratégia usada em uma tarefa ou no uso de um objeto) é um componente interno, depende do grau de autonomia e complexidade das estruturas cognitivas para refazer a ação de diversas formas e um processo de reversibilidade e abstração reflexionante (GUILFORD, 1967).

Assim, a capacidade de aprendizagem estaria determinada pela forma como o indivíduo representa seus conhecimentos, em conjunto com as suas capacidades de memória e com os seus processos cognitivos causais. Para adquirir essas representações, o ser humano tem como canais seus

mecanismos de assimilação, aqui entendidos “no sentido amplo de uma integração às estruturas prévias”, e utiliza, para isso, seus sentidos como porta para uma percepção do mundo externo, aliados a processos mentais de tratamento das informações. A maior ou menor efetividade dessa assimilação depende de fatores de aprendizado, que variam de pessoa para pessoa, constituindo estratégias de aprendizagem (SOUZA, 2001, p. 74).

A criatividade representa então, um processo de interação com o meio, no qual cotidianamente emergem problemas, desafios e conflitos que demandam análise hipotético-dedutiva, análise do raciocínio lógico-matemático e autonomia moral. Esse processo instaura-se pela representação mental e imaginação criativa como parte do processo de indução de respostas para além do que é necessário, mas vislumbrando possibilidades divergentes da simples cópia do real. A criatividade faz parte do "desenvolvimento é, por conseguinte, de uma maneira um equilíbrio gradual, um estado permanente de equilíbrio menor alteração para um estado de equilíbrio superior" (PIAGET, 1964, p. 9).

O processo criativo, sob a visão piagetiana, nada mais é do que um processo de equilíbrio resultante das assimilações (que consistem em integrar fatos nas estruturas mentais existentes) e acomodações (que consistem em modificar as estruturas existentes sob a pressão da realidade). Para criar algo novo, é fundamental colocar em prática o pensamento lógico-matemático (operatório formal), que joga luz sobre a capacidade de interpretar e compreender o mundo, de forma abstrata e sistemática da realidade.

Portanto, para criar algo deve-se atingir o nível de abstração reflexionante, movendo o pensamento gradualmente a uma condição de "possíveis" (PIAGET, 1972), isto é, usando a imaginação constituindo antes o domínio do impossível por excelência em seu âmago. Para Piaget (1972, p.26) a imaginação possui dois polos do raciocínio: "o da combinação livre e assimilação recíproca de esquemas" em oposição à "acomodação ao real", que é consequência de uma sistemática avaliação dos fatos.

Todavia, Piaget (1995) mostra certa contradição entre a imaginação, o pensamento lógico-matemático e a criatividade. Característica do pensamento egocêntrico da criança pré-escolar e anterior ao pensamento operativo, a imaginação terá que reintegrar-se à inteligência durante o período operatório formal. A imaginação constitui, portanto, em um aspecto mais relacionado ao estágio pré-operatório do que

ao estágio operatório formal, por conta do jogo simbólico e da imitação representativa.

Segundo ele, a imaginação se materializa no desenvolvimento infantil, durante as representações mentais da criança, localizado após o período das atividades sensório-motoras e antes do período operatório formal. Durante esse período de desenvolvimento a criança ainda não experimentou a reversibilidade de pensamento e não há uma regulação entre as informações externas e a equilibração interna, tão importante para a ação criativa.

[...] é que com os fatores inatos (maturação) e de experiência (física ou social) se combina com um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência, e que é o fator de equilibração. É por isso que as estruturas lógicas de natureza operatória, caracterizadas por sua reversibilidade (presença das operações inversas ou recíprocas) nos pareceram, por sua natureza mesma, depender de um processo de desenvolvimento consistindo numa equilibração (a compensação, que define o equilíbrio, correspondendo então a reversibilidade parcial das regulações pré-operatórias ou à reversibilidade inteira das operações): nesse caso, o mecanismo da equilibração se explica pelo fato que cada uma das etapas sucessivas apresenta probabilidade crescente em função dos resultados obtidos na etapa precedente (a reação inicial sendo ela mesma a mais provável em função da situação de partida) (PIAGET; GRÉCO, 1964, p.35).

Deste modo, a imaginação faz parte do pensamento pré-conceitual do pensamento intuitivo. Estando mais viva durante o egocentrismo infantil, quando não há dissociação entre assimilação e acomodação, o que poderia levar a alguma distorção da realidade e ao mesmo tempo, deve submeter-se às exigências cognitivas.

Quando a assimilação domina o jogo simbólico e a imaginação criativa e, inversamente, quando a acomodação domina na imitação e a imaginação reprodutiva, o desenvolvimento emerge da equilibração da função simbólica, que reflete em particularmente pelo aparecimento da imitação, da brincadeira, da linguagem e de um sistema simbólico que permite que a criança estabeleça uma relação entre o significado e o objeto e sua imagem mental, resultando na aprendizagem deste sistema simbólico.

[...] a aprendizagem conduz a indução, como a equilibração conduz à dedução. Ora a indução supõe a dedução (da qual ela é uma aplicação na experiência), mas a recíproca não é verdadeira. É necessário concluir que a aprendizagem supõe a equilibração sem que a recíproca seja verdadeira [...] (PIAGET; GRÉCO, 1964, p.56).

O processo criativo torna-se mais complexo à medida que se baseia em um

sistema de conceitos, esquemas mentais (pensamento abstrato) e a representação simbólica que evoca informações das realidades (ausentes na ação concreta), mas apreendida pela assimilação e acomodada pela equilibração (PIAGET, GRÉCO, 1964). A capacidade de representar mentalmente um objeto ausente, associar e modificar essas imagens para produzir algo novo, possibilita a consolidação da aprendizagem que resulta na ação criativa.

Observamos assim que a simples alimentação de esquemas de assimilação, não interessando o seu conteúdo, as exigências da acomodação conduzem aos procedimentos e às modificações possíveis. É desta forma que o campo das possibilidades constitui uma fonte permanente de reequilibrações que são por sua vez construtivas e compensadoras (STOLTZ; PARRAT-DAYAN, 2012, p. 175).

Durante o processo criativo o jogo simbólico torna-se ponto alto da ação da criança que inicialmente imita o real, mas que objetiva modificar suas representações para responder a diferentes necessidades. Criação "é uma atividade real do pensamento, pois permite à criança reconstruir uma cena já vivida e transformá-la para se libertar de certas tensões internas, libertando-a das necessidades de acomodação "(PIAGET, 1972, p.141).

Se, portanto, no nível dos primórdios da representação, o aspecto de cópia inerente ao símbolo, como significante, prolonga a imitação, as próprias significações, como significados, podem oscilar entre a adaptação adequada que é própria da inteligência (assimilação e acomodação equilibradas) e a livre satisfação (assimilação que subordina a acomodação) (PIAGET, 1978, p. 116).

Gradualmente, a atividade mental da criança levará em conta os diferentes aspectos da mesma realidade, "o símbolo sendo cada vez menos deformador" (Piaget, 1972, p.301), uma vez que a criança recorre mais às imagens representativas da realidade do que ao pensamento lógico formal. Piaget (1978) lembra que é fundamental a libertação do simbolismo para sempre aproximar-se cada vez mais do real, e chegar à integração gradual da imaginação à inteligência para que ocorra um processo criativo ideal.

O jogo simbólico repousa, a princípio, na assimilação do real a si mesmo, mas quanto mais velha a criança, "mais o jogo é reintegrado à inteligência em geral, o símbolo consciente tornando-se construção e imaginação criativa" (PIAGET, 1972, p 220). A criança não representa mais um carro com uma pedrinha, mas constrói um com palitos; "O jogo dá a si mesmo regras ou adapta a imaginação simbólica cada

vez mais aos dados da realidade" (PIAGET, 1972, p. 93). Após esse período efervescente de dois a sete anos, a imaginação se funde com a inteligência.

[...] poderíamos pensar que os procedimentos figurativos são próprios de nosso inconsciente, ou seja, uma forma de assimilar o mundo tal qual sou ou sinto, enquanto os procedimentos operativos são mais acomodativos, pois vejo o mundo sob uma arrumação lógica e coerente que se aproxima do real (SALTINI, 2008, p.111).

Piaget (1983, p.107) contribui para o estudo da criatividade quando chama de evolução do realismo infantil, essa "tendência espontânea e imediata de confundir o signo e o significado, o interno e o tanto externo quanto psíquico e físico" essa evolução é dividida em quatro fases: realismo absoluto, onde há confusão entre pensamento e coisa, por fim o relativismo, onde a criança "concebe a representação como relativa de um determinado ponto de vista" (PIAGET, 1983, p.109).

Essa primeira incapacidade de representar o mundo fora dele manifesta-se nessa imaginação considerada tão fértil em crianças pequenas. Assim, a abertura da criança ao mundo levará ao desaparecimento da imaginação que, reintegrando-se à inteligência, se torna um dos polos do pensamento (PIAGET, 1978). Neste momento, a criatividade, que era inicialmente dependente apenas da imaginação, agora passará a depender dos aspectos figurativos e operacionais para que a criança analise o contexto da produção criativa e possa dissociá-la do mundo exterior.

A percepção é seu único instrumento de compreensão da realidade. Tomando-a como verdade absoluta, a criança apoia-se no pensamento transdutivo. Transdução é um tipo de raciocínio que procede em suas explicações, do particular para o particular, caracterizando-se, ainda, pela ausência de rigor lógico, isto é, de deduções e induções (SALTINI, 2008, p. 114).

A criatividade exige, de certa forma, um rigor lógico de dedução e indução, por isso é que o processo criativo infantil diferencia e muito da criatividade no adulto. Isso ocorre porque gradualmente, graças à diferenciação que a criança faz progressiva entre si e o outro, que denotam a forma como irá interpretar o mundo, tomando ou não consciência da intencionalidade em solucionar um problema ou uma situação desafiadora.

Os primeiros processos de criação infantil são artificiais, uma vez que conta com o animismo no qual, "a criança representa o mundo como uma sociedade de seres a obedecer às leis morais e sociais" (PIAGET, 1983, p. 181) e com o

artificialismo, que tende a "considerar as coisas como o produto da fabricação humana" (PIAGET 1983, p. 213), por isso, não consideram as informações reais acerca do problema, o que os leva a criar soluções fabulosas e pouco convencionais durante seu processo de criação.

Assim sendo, para a perspectiva piagetiana, o jogo simbólico revela como a criança pequena ao interagir com o mundo, pode intencionalmente deformá-lo para expandir seu eu e expressar sua capacidade de diferenciar significantes de significados, ou seja, a capacidade de representar o real e a si mesma. O jogo simbólico, assim como o jogo de exercício e o jogo de regras, os quais veremos posteriormente revelam, então, elementos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ao expandir o eu e ao desenvolver-se psicologicamente, a criança pode, cada vez mais, construir novidades a partir de suas interações com o mundo físico e social (SOUZA, 2011, p.77).

São os símbolos presentes no jogo e na imitação infantis que se identificam nas respostas das crianças a respeito de desafios que lhe impomos para que solucionem. As crianças relacionam o desafio com a capacidade de simbolizar o mundo e a si mesma, isso confere à criança uma característica única durante o processo de criação, pois é adequado ao nível de desenvolvimento mental que irá criar possibilidades de criação à medida que a interação com os objetos for mais complexa em relação à assimilação e acomodação das informações. Para Piaget (1978), a representação simbólica é essencial para a compreensão do objeto de conhecimento e, portanto, caracteriza o modo de criar da criança pequena.

Para a criança, não há chance ou necessidade mecânica no universo, tudo é construído de acordo com o ser humano e deve atender às necessidades do ser humano. Assim, a criança dá uma explicação do funcionamento do universo a partir do que ele sabe, baseando-se, particularmente, em seu relacionamento com seus pais, que atendem a todas as suas necessidades. A dissociação do eu e do outro, a consciência de seu próprio pensamento, a diminuição do egocentrismo deve-se, entre outras coisas, à "socialização progressiva do pensamento da criança" (PIAGET, 1995, p. 323). Mas, apesar da chegada de pensamento operacional concreto, o animismo e o artificialismo artificial continuarão em várias formas até a formalização do pensamento operatório, afastando a criança de um processo criativo efetivo.

Em Piaget (1972), na idade de ouro da imaginação, as informações do ambiente são reduzidas à incoerência e especialmente à assimilação subjetiva e egocêntrica (PIAGET, 1972, p.138). Em suma, o papel da imaginação seria o de

preencher as lacunas cognitivas, isto é uma ferramenta que as crianças pequenas usam para explicar o que não entendem sobre o mundo ao seu redor, por isso, não é necessariamente um fator indispensável para o desenvolvimento do processo criativo.

Do ponto de vista genético, a estrutura lúdica, de exercício, de símbolo e de regra, corresponde a uma forma de organização mental, respectivamente, sensório-motora, pré-operatória e operatória. Essas estruturas não se constituem de forma linear, antes, se subordinam às características que definem os estágios do desenvolvimento cognitivo implicando ordem, sucessão e integração. Uma nova forma de jogo resulta de coordenações das formas anteriores, as quais, por sua vez, se encontram atreladas aos processos de construção do conhecimento, dentre outros, a equilíbrio, abstração reflexiva, tomada de consciência. Assim, por exemplo, o jogo de regras tipo mais evoluído de jogo tem como novidade a regra, estrutura que o normatiza. Seu conteúdo, porém, guarda características do jogo de exercício e do jogo simbólico (BRENELLI, 2011, p.87).

Em termos piagetianos, o processo criativo da criança pequena que utiliza do animismo e do artificialismo em um jogo simbólico para resolver seus conflitos, seria reduzido ao ponto de vista egocêntrico adotado pela criança para compreender o mundo, ainda não se integra ao intelecto com a aquisição do pensamento formal. Portanto, não é de surpreender que Piaget (1978) considere a imaginação uma atividade mental que não é propícia à compreensão do mundo real, mas uma forma específica de um dado período de desenvolvimento, e não uma forma consciente de produzir resoluções criativas para conflitos cotidianos.

[...] a imagem adquire vida própria e antecede de tal modo a imitação que, ao imitar, o sujeito ignora muitas vezes que copia, como se sua réplica lhe parecesse emanar de si próprio, ou seja, prolongar precisamente suas imagens interiores, em vez de determiná-las (MONTROYA, 2005, p.37).

Como apresentar-se-á nos capítulos seguintes, os problemas e conflitos cotidianos que precisam ser solucionados com ações criativas por crianças e adolescentes, principalmente quando estão em situação de vulnerabilidade humana, emergem de uma junção de autonomia, desenvolvimento das estruturas cognitivas e capacidade de reversão do raciocínio lógico-matemático em uma coordenação da assimilação e adaptação de informações adquiridas da vivência com o meio. Por isso, esta tese discute a relação do desenvolvimento social com o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

2.5 A VULNERABILIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Nesta seção, procura-se entender o conceito de vulnerabilidade humana, a partir de documentos internacionais e de uma revisão de literatura.

Ao estudar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁵, compreende-se que todo ser humano tem direito ao desenvolvimento físico, psicológico, moral e afetivo saudável. Cabe à sociedade assegurar tal condição, de modo que ao formar o sujeito ele possa atuar em sociedade com liberdade, responsabilidade e autonomia, para que haja efetivo benefício social.

Saltini (2008, p.15) salienta que "há um número cada vez maior de pessoas à margem da sociedade; parasitas, improdutivas, destruindo muitas vezes, a energia desta mesma sociedade o quanto lhes é possível e, quando não, a própria vida daqueles que estão produzindo". Nesta colocação o autor questiona qual é a responsabilidade da sociedade, dos educadores e da família na formação destes sujeitos vulneráveis que estão à margem da vida em sociedade.

A educação, é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista e tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao direito de atingir o nível de desenvolvimento já elevado, possui além do direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento (PIAGET, 1973, p. 38).

O conceito de vulnerabilidade inicialmente parece estar relacionado à pobreza e à fragilidade humana, que envolve a ausência de uma educação adequada para a vida em sociedade. Todavia, compreende-se que apenas esses fatores “não

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 02 Mar de 2018.

deram conta das complexas raízes desse fenômeno, já que se baseavam apenas no uso de indicadores de renda ou carências que delimitam a insatisfação de necessidades básicas” (ABRAMOVAY, 2002, p. 28).

O fenômeno da vulnerabilidade parece estar intrínseco à questão da rede de apoio, identidade, saúde, segurança e resiliência. Por exemplo: quando as crianças perdem um dos pais ou são separadas de sua comunidade, perdem sua rede de apoio. Eles não prosperarão a menos que a nova comunidade da qual façam parte possa ajudá-los a serem emocionalmente saudáveis. De acordo com Delval (2007, p. 1):

El niño tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que vive, para tratar de dar un sentido al mundo que le rodea y además esas representaciones sirven de marco para su acción. La mayor parte de esas representaciones mentales no son simples copias de las de los adultos, sino que constituyen una construcción personal y difieren cualitativamente de las de los mayores⁶.

Quando as crianças e adolescentes são emocionalmente saudáveis, elas têm energia para brincar e aprender. Eles confiam o suficiente para formar bons relacionamentos com os outros. A saúde emocional de uma criança e adolescente pode afetar sua saúde física, nutrição e a capacidade de aprender. Todas essas coisas têm um grande impacto no futuro desses sujeitos.

Assim, rede de apoio familiar é imprescindível, afinal, quando são bebês, os seres humanos são completamente dependentes de seus pais para nutrição, proteção, cuidado e apoio. À medida que envelhecem e começam a interagir fora de sua família, eles gradualmente aprendem a se tornar independentes.

[...] por meio de um investimento afetivo na relação entre mãe e bebê, é possível chegar a um homem livre e criativo, integrado às condições de seu contexto de vida, refletindo sobre elas enfrentando os desafios que fundamentam, construindo e dando assim a continuidade à cultura (SALTINI, 2008, p. 125).

⁶ A criança precisa construir modelos ou representações da realidade social na qual vive para poder dar sentido ao mundo que a rodeia, além de que essas representações servem de marco para sua ação. A maior parte dessas representações mentais não são simples cópias daquelas dos adultos, mas constituem construções pessoais e difere qualitativamente da deles (DELVAL, 2007, p.1). Traduzido por Patrícia Neumann.

Quando se fala de crianças e adolescentes com as Altas Habilidades/Superdotação, sabe-se que elas podem contribuir para sua comunidade com o conhecimento e habilidades que dispõe. Contudo, essa contribuição só será possível se esses sujeitos contarem com uma boa rede de apoio, para tanto é emergente identificar quais crianças e adolescentes são vulneráveis, Nugente e Mazuku (2007) lembram que a identificação pode decorrer por duas características: 1) crianças que têm vidas muito difíceis, ou 2) devido a comportamentos problemáticos específicos.

Deste modo pode-se elencar alguns fatores de vulnerabilidade:

- Crianças que perderam um ou ambos os pais;
- Crianças em um lar cuidado por crianças;
- Crianças que foram abusadas;
- Crianças com deficiências;
- Crianças que falam sobre suicídio;
- Crianças que vivem na rua.

A identificação pode se estabelecer também por comportamentos problemáticos, tais como:

- Choro excessivo;
- Ser agressivo;
- Retirar-se de atividades sociais e passar tempo com outras crianças e / ou ficar excessivamente quieto e reservado;
- Ser muito medroso;
- Não dormir bem;
- Urinar na cama;
- Apresenta dificuldades de aprendizagem, ou falta muito na escola;
- Uso de drogas ou álcool;
- Promiscuidade sexual.

Ao compreender esses comportamentos problemáticos você visualiza quais crianças e famílias precisam de atenção para que desenvolvam resiliência para lidar com desafios e dificuldades.

De acordo com Nugente e Mazuku (2007), esse desenvolvimento está relacionado a:

- Capacidade de pedir ajuda;
- Ser positivo, com esperanças para o futuro;
- Ser capaz de estabelecer metas;
- Se compromete com as atividades cotidianas;
- Brinca com outras crianças;
- Cuida da higiene, tem orgulho na aparência, está confiante;
- Assume responsabilidade e cuida de irmãos e familiares;
- Pode lidar com desafios e frustrações de maneira adequada;
- Continua com rotinas de vida (escola) apesar das dificuldades.

Os direitos das crianças tornaram-se um importante foco internacional desde a adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, e a promulgação da Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. A Convenção de 1989, trata dos seguintes direitos da criança e do adolescente:

Direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (art. 6º); direitos a aspectos básicos da identidade – nome, nacionalidade e laços familiares (art. 8º); [...]; direitos à liberdade de expressão (art. 13); direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (art. 14); direito à proteção da privacidade (art. 16); obrigação do Estado de proteger as crianças de todo tipo de maus-tratos perpetrados pelos pais, parentes ou outros responsáveis (art. 19); obrigação do Estado de proteger as crianças sem família (art. 20); adoção, de acordo com o interesse superior da criança (art. 21); proteção às crianças refugiadas (art. 22); [...] direito da criança de comunidades minoritárias e de populações indígenas de viver dentro de sua própria cultura (art. 30); direito ao lazer e atividades culturais (art. 31); direito a ser protegida contra a exploração econômica e o trabalho prejudicial ao seu desenvolvimento (art. 32); direito contra o envolvimento com narcóticos e psicotrópicos (art. 33); direito à proteção contra a exploração sexual e o abuso, incluída a prostituição e o envolvimento em pornografia (art. 34); (O'DONNELL, 2009, p.1-42)⁷.

Toda vez que qualquer um dos direitos das crianças e adolescentes é negado ou negligenciado essa criança torna-se vulnerável, uma vez que a garantia destes direitos está intimamente relacionada com as responsabilidades da família, da

⁷ O'Donnell, D. The right of the children to be heard: children's right to have their views taken into account and to participate in legal and administrative proceedings. Innocenti Working Paper, 2009-04, 1-62. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/553-the-right-of-children-to-be-heard-childrens-rights-to-have-their-views-taken-into.html>. Acessado em 25 de Jun de 2018.

comunidade e do Estado. Ora, sem o direito à alimentação, o crescimento e a aprendizagem das crianças são dificultados.

Quando uma criança tem o direito à proteção negligenciado, é submetida a qualquer forma de violência, abuso e exploração. Sua capacidade de confiar e criar vínculos afetivos torna-se frágil, deste modo toda forma de interação social será prejudicada. Consolidando assim, um estado de vulnerabilidade.

De fato, somos incessantemente encorajados ou desvalorizados em nossas atividades. Tudo o que fazemos é constantemente avaliado e essa avaliação influi não somente sobre nossa conduta, mas também sobre os sentimentos em relação a nós mesmos. Por conseguinte, poder-se-ia pensar em uma explicação simples, verdadeira em parte, mas demasiadamente simples, que consistiria em fazer do sentimento de inferioridade o resultado das desvalorizações providas dos outros (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p.173).

A criança tem que desfrutar do direito de expressar seus afetos, por isso é preciso garantir-lhe o direito à proteção, saúde, educação e lazer. Além do direito a desenvolver uma identidade cultural com sua comunidade, quando este direito se perde as crianças perdem a qualidade de vida e de ter voz no futuro.

O "homem melhor" chegará a ser sujeito, por meio de uma consciência e de uma reflexão sobre sua situação, sobre seu meio concreto, engajado, prestes a intervir no mundo real para o transformar. [...] O homem sujeito será fruto de uma educação para a liberdade quando terá como consequência a percepção correta de como responder a essa liberdade ante o mundo social em que vive, perceberá por meio da reversibilidade, o quanto todos têm os mesmos objetivos, de ordem e harmonia consciente ou inconscientemente (SALTINI, 2008, p.38).

A vulnerabilidade se efetiva quando as crianças não contam com uma rede de apoio, seja por sofrerem a perda de seus pais, ou por não contarem com cuidadores para proteger e cuidar delas, ficando à mercê da exploração, violência e abuso. A rede de apoio tem o papel de garantir os direitos das crianças para que se tornem adultos saudáveis fisicamente, cognitivamente e mentalmente.

O termo vulnerabilidade, no campo das ciências humanas, era inicialmente fortemente atrelado ao conceito de pobreza. A renda do indivíduo tinha um forte peso em sua mensuração. Entretanto, apesar de ser um determinante importante, percebeu-se que a questão financeira não poderia ser o único fator para avaliá-la. O conceito clássico de vulnerabilidade não levava em consideração o contexto em que os indivíduos estavam inseridos e desconsiderava os processos e relações sociais (ABRAMOVAY, 2002, p. 28).

Para identificar crianças socialmente vulneráveis deve-se observar como elas constroem suas relações sociais. A criança que é negligenciada tem dificuldade de interagir com outras pessoas, e a qualidade da interação é fundamental para o desenvolvimento saudável. Deste modo, crianças vulneráveis podem ficar muito inativas ou retraídas, principalmente quando não se reconhecem como pertencentes a determinados contextos sociais ou culturais.

[...] o resultado dessas relações que possibilitará às crianças e aos adolescentes diferenciar e tomar consciência dos sentimentos de obrigação moral e de respeito e colocar acima de seu eu o reconhecimento dos valores do outro e da realidade normativa. As relações sociais podem ser construídas por vínculos de afeto e confiança, nos quais a afetividade ocupa o lugar de uma fonte energética da qual depende o funcionamento da inteligência. Há que se considerar que existe uma indissolúvel relação entre inteligência e afetividade, entre desejo e conhecimento, entre desenvolvimento cognitivo e moral (SUARDI; BECKER, 2013, p.55).

Desse modo, a vulnerabilidade caminha de mãos dadas à questão de valores morais, desigualdades sociais e preconceitos (sociais, raciais, culturais e religiosos), por isso precisa ser tratada por educadores. Em contextos em que não existe a formação baseada em respeito mútuo, autonomia e reciprocidade as crianças se tornam sujeitos vulneráveis, em consequência disso se tornam suscetíveis ao adoecimento físico e psicológico.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade; se é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguirá ser ativo intelectualmente (PIAGET, 1973, p.69).

A vulnerabilidade é definida como um processo dinâmico estabelecido pela interação dos elementos que a compõem, tais como: "idade, raça, etnia, pobreza, escolaridade, suporte social e presença de agravos à saúde". Admite-se que cada pessoa possui um limiar de vulnerabilidade que, quando ultrapassado, resulta em adoecimento" (NICHATA *et al*, 2008, p.5). O adoecimento se dá quando as relações morais, afetivas, físicas e psicossociais não são adequadas ao desenvolvimento das estruturas mentais e da constituição intraindividual do sujeito em relação ao meio ambiente.

Em Piaget (1987), encontramos uma perspectiva epistemológica semelhante, a de como o conhecimento é produzido a partir da vivência corporal dos indivíduos. Segundo esse autor, reações sensório-motoras e posturais do e através do corpo constituem não só um substrato a partir do qual o desenvolvimento da inteligência se dará, mas acompanharão também a emergência, de forma integrada e organizada, de outras estruturas mais complexas. A partir do exercício dos reflexos e de sua diferenciação progressiva através do processo de equilibração resultante dos mecanismos de assimilação e de acomodação, os esquemas senso-motores e mentais vão coordenando-se e tornando-se mais complexos até constituírem estruturas mais capazes de responder às exigências do meio ambiente (GUTIERREZ; MASCARENHAS, 2013, p.77).

Um ambiente em que emergem crianças e adolescentes vulneráveis é um ambiente em que se rompeu o equilíbrio em questões como: justiça social, ambiental, política e a formação da autonomia moral, liberdade de acesso à moradia, alimentação, saúde, segurança e educação. De acordo com Piaget (1973):

Em uma palavra mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um de esboços suscetíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. Trata-se, porém, apenas de esboços, e unicamente as interações sociais e educativas haverão de transformá-los ou destruí-los para sempre. O direito a educação, é, portanto, nem mais nem menos o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis (PIAGET, 1973, p.40).

Neste sentido, compreende-se que a educação tem papel fundamental na definição da vulnerabilidade humana de nossas crianças e adolescentes, pois trata-se de uma formação para a vida, que é responsabilidade do Estado e da escola em conjunto com a família, que devem construir um meio formador, no qual podem compor as condições que consolidaram a formação afetiva, moral e intelectual de um ser humano saudável e protegido.

Mas, infelizmente, o Brasil apresenta um cenário político, econômico e social pouco favorável à extinção da vulnerabilidade humana. Segundo o IPEA⁸, entre 2005 e 2015, mais de 318 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídios no Brasil.

[...] a vulnerabilidade irá ou não se manifestar porque está associada à predisposição individual inata ou adquirida, o risco social relaciona-se à probabilidade estatística presente em grupos sociais, populações, contextos

⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?searchword=crianC3%A7as+e+adolescentes&ordering=category&searchphrase=all&Itemid=32&option=com_search.

e condições ambientais que predisõem a um resultado negativo para o desenvolvimento (QUEIROZ; QUEIROZ; ORTEGA, 2017, p. 118).

Entre os diversos problemas sociais a serem enfrentados pelas crianças e adolescentes brasileiros, observa-se o aumento da violência, da pobreza, o declínio das oportunidades de trabalho, que geram contextos sociais precários que não atendem às necessidades mínimas de sobrevivência e não garantem acesso à plena cidadania. O que contradiz as orientações do art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que adverte que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

De acordo com o Mapa da Violência (2015):

[...] as causas externas vitimaram 689.627 crianças e adolescentes entre 1980 e 2013. O crescimento foi intenso na década de 80, quando o número de vítimas aumentou 22,4%, o que representa um incremento real de 10,6%, visto o aumento da população nesse período. Já na década de 90, o aumento é bem menor: as taxas de óbito por causas externas crescem 4,3% e na primeira década do presente século as taxas tiveram uma queda de 1,0%. Já de 2010 a 2013, o incremento das mortes por causas externas foi elevado: 9,9% nesses poucos anos, o que implica em incremento real de 7,1%. Vemos que a tendência histórica da taxa por causas externas é de diminuir seu ritmo de crescimento, se bem que nos 33 anos da série histórica, o saldo foi um aumento global de 33,9% no número de vítimas e de 22,4% nas taxas. Um fato a ser destacado é o significativo diferencial evolutivo dessas causas externas (acidentes, suicídios, homicídios etc.) e das causas naturais (enfermidade, deterioração da saúde) na mortalidade de crianças e adolescentes.

Esse documento registra ainda que no período de 1980 a 2013, as causas externas de mortalidade aumentaram drasticamente sua participação: os homicídios passam de 0,7% para 13,9% no total de mortes de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos de idade, os acidentes de transporte passam de 2% para 6,9%, e os suicídios de 0,2% para 1,0%.

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. Ressalta-se que a violência, embora, em muitos casos, associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de cada grupo social desencadeando comportamentos violentos (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p. 14).

Essa realidade demonstra quão vulneráveis estão as crianças e adolescentes em nosso país, isso ocorre pela falta de respeito aos direitos humanos e à justiça social. O que requer intervenção do Estado, para a proteção de crianças e adolescentes contra essa vulnerabilidade a partir de serviços públicos eficientes como moradia, seguridade social, educação, trabalho e saúde.

De acordo com Becker (2014), a criança e adolescente constroem sua percepção autobiográfica a partir da atividade na qual coordena as condições do meio à formação da própria consciência, em esquemas de assimilação e equilíbrio no qual ocorre a separação entre o eu e o ambiente. Por isso, as condições sociais deste ambiente devem prestar uma base sólida e bem estruturada para o desenvolvimento infanto-juvenil. Neste sentido,

[...] a capacidade cognitiva humana (inteligência, conceitos, estruturas cognitivas ou capacidade operatória) é constituída pela atividade do sujeito que conserva, em forma de esquemas ou estruturas, os aspectos mais gerais de suas ações; o próprio sujeito coordena esses esquemas em subsistemas de esquemas cuja assimilação mútua, por força também da atividade do sujeito, constitui estruturas que possibilitam operações e todo tipo de aprendizagem, dependendo sempre do nível de complexidade das mesmas e do nível de complexidade dos conteúdos. Sem essas conquistas das ações e das coordenações das ações não haveria conhecimento nem consciência; não haveria tomada de consciência que possibilitasse ao sujeito, apropriando-se do entorno, apropriar-se de si mesmo, a partir de cujo processo constrói o pensamento, criando infinitas possibilidades de aprendizagem (BECKER, 2014, p.66).

Nessa lógica, percebe-se que o respeito pela dignidade humana e garantia de vida saudável a todos os seres humanos, só pode ser garantida à medida que determinado país investe para produção de conhecimento visando o desenvolvimento das liberdades e direitos fundamentais, como defende a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, que em seu oitavo artigo determina que:

Na aplicação e no avanço dos conhecimentos científicos, da prática médica e das tecnologias que lhes estão associadas, deve ser tomada em consideração a vulnerabilidade humana. Os indivíduos e grupos particularmente vulneráveis devem ser protegidos, e deve ser respeitada a integridade pessoal dos indivíduos em causa (UNESCO, 2006, p. 8).

A proteção aos grupos vulneráveis envolve sanar com toda condição de ausência, ou escassez de atendimento às necessidades básicas, como falta de renda, ou renda insuficiente para o sustento das famílias ou indivíduos, o que envolve a formação humana (tomada de consciência sobre si e seu entorno) e inserção no mercado de trabalho.

[...] na experiência da criança, as situações com as quais ela se depara são engendradas pelo seu ambiente social envolvente, as coisas aparecem em contextos que lhe conferem significados particulares (PIAGET; GARCIA, 1983, p. 228).

Para que haja um entorno adequado à formação de crianças e adolescentes não vulneráveis é necessário o investimento em uma educação ativa e abertura de vagas de emprego, na ausência desses fatores, tem-se uma das principais características da condição de vulnerabilidade, a pobreza. Por isso, esses grupos precisam de proteção via serviços públicos de qualidade, principalmente em relação à saúde e ao serviço social, nisso reside a principal diferença na qualidade da formação de crianças e adolescentes e a sua relação com a vulnerabilidade em diferentes nações.

[...] o fato fundamental que varia de uma sociedade para outra e que explica as múltiplas formas de adolescência em função de meios culturais é a inserção do indivíduo, que deixa de se considerar criança e tende a ser adaptada à sociedade dos adultos. Em particular, há alguma coisa de muito novo que vai acarretar consequências afetivas tanto quanto intelectuais para a sociedade enquanto corpo social em oposição às relações interindividuais (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p.272).

É necessário levar em conta os contextos individuais, familiares e comunitários que tornam as crianças vulneráveis. A partir de determinados indicadores apontados pelos organismos internacionais⁹ a saber:

- Qualquer deficiência física ou mental ou qualquer outra dificuldade de longo prazo que torne difícil para a criança funcionar de forma independente;
- Doença, HIV ou outra doença grave;
- Problemas emocionais ou psicológicos;
- Abuso no nível emocional, físico ou sexual;
- Tristeza, aborrecimento, não se sai bem na aula, infeliz, sujo e de roupas rasgadas, sonolento;
- Uso de drogas, álcool, cigarros;
- Negligência o trabalho escolar, não frequentam a escola regularmente, ou não tem bom desempenho escolar;
- Não recebe alimentos saudáveis, ou constantemente mostra sinais de fome;

⁹ ONU, UNESCO, UNICEF.

- Mostra constantemente sinais de não dormir bem;
- Má higiene ou não se envolve em cuidados pessoais;
- Não tem roupas ou usam roupas sujas o tempo todo;
- Não recebe cuidados, principalmente amor, orientação e apoio.

Para diminuir a vulnerabilidade de crianças e adolescentes existe uma zona de integração, na qual há segurança e estabilidade. Nela encontra-se a população com um emprego fixo e adequado, com fortes relações familiares e sociais e proteção social. Embora haja enormes desigualdades sociais entre as pessoas que estão integradas nesta área, a estabilidade social precisa ser garantida para todas as pessoas.

Quando as relações de trabalho da população são caracterizadas pela instabilidade, identifica-se que existe uma condição de vulnerabilidade, em que também é comum encontrar relações interindividuais inadequadas. De modo que, o conhecimento produzido por esses sujeitos em relação a si e aos outros, torna-os vulneráveis à coerção do meio.

O conhecimento é produzido em um campo interativo que implica necessariamente a presença de um mundo de objetos e pessoas. O sujeito vai, a partir das estruturas intelectuais de que dispõe, atuando sobre o mundo, buscando assimilá-lo ao que já tem e conhece; ao mesmo tempo, vai sofrendo a ação coercitiva e limitante do mundo, a qual se impõe e o desafia à mudança. Vemos, assim, que o empírico se apresenta sob a forma de objetos físicos do mundo concreto que povoam o espaço do sujeito e sob a forma de outros sujeitos sociais (GUTIERREZ; MASCARENHAS; SILVA, 2013, p.78).

Destacamos aqui a população que se encontra em uma zona de exclusão ou marginalização, onde há relação inadequada ou inexistente com o ambiente de trabalho. Neste contexto, encontra-se também famílias cujas relações interindividuais estão deterioradas e as crianças contam com pouca proteção social. Essa população tem pouco acesso às formas de participação social que possibilitam sua integração e dependem de assistência social para sobreviver.

Sabates e Dex (2012) lembram que, o resultado deste acesso limitado compreende que, a vulnerabilidade está vinculada às causas externas (empregabilidade, acesso a proteção social, degradação ambiental) e às causas internas como a valorização e interiorização subjetiva da vulnerabilidade (incerteza, instabilidade, medo, sentimento de insegurança, pouca autoestima).

Para um sujeito que se dissocia e diferencia-se do mundo exterior, o universo converte-se num todo coerente, no qual os efeitos sucedem às causas independentemente do sujeito e no seio do qual a atividade deste último, para interferir nos processos exteriores, se submete a leis objetivas, espaciais e temporais (MONTROYA, 2005, p.81).

De acordo com Montoya (2005), a vulnerabilidade está na coerência entre a forma como as interações ocorrem no ambiente em que o sujeito se encontra e se constrói como indivíduo. Neste caso, a vulnerabilidade tem, portanto, duas dimensões: material e psicológica. E é, além disso, a consequência dinâmica de vários aspectos combinados: físicos, ambientais, idade, deficiência, doença, gênero, pertencimento étnico-cultural. O que depende diretamente das relações estabelecidas pelos contextos econômico, político e cultural em que as pessoas e suas comunidades fazem parte.

La identidad es construida por cada agente racional mediante procesos de reflexión, coordinación e interacción social. Es precisamente en el curso de las interacciones sociales dónde aprendemos a justificar frente a los demás nuestros propios valores y creencias, lo que nos lleva a reflexionar y hacernos cada vez más conscientes de lo que creemos y valoramos. En este proceso, además, somos incentivados a prestar atención a los valores y creencias de otros, de modo que vamos formando una representación de los demás como seres distintos de nosotros, que tienen esquemas del mundo y representaciones de la realidad diferentes de las nuestras. Es así que los seres humanos vamos construyendo el conocimiento social, el que incluye el conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás en tanto que objetos psicológicos, los conceptos respecto a las maneras en que las personas interactúan en tanto miembros que desempeñan roles determinados dentro de instituciones sociales diversas, y el concepto de deber ser, es decir, los juicios morales prescriptivos acerca de cómo deben comportarse y relacionarse las personas entre sí (FRISANCHO, 2011, p.157)¹⁰.

Estudos sobre vulnerabilidade e exclusão de crianças tendem a indicar a existência de grupos particularmente vulneráveis, ou seja, aqueles que devem ser dadas atenção especial porque o seu desenvolvimento social, educacional, de saúde

¹⁰ A identidade é construída por cada agente racional através de processos de reflexão, coordenação e interação social. É precisamente no curso das interações sociais que aprendemos a justificar frente aos demais nossos próprios valores e crenças, o que nos leva a pensar e a nos tornarmos cada vez mais conscientes do que acreditamos e valorizamos. Neste processo, além disso, somos incentivados a prestar atenção aos valores e às crenças dos outros, de modo que formamos uma representação dos demais como seres diferentes de nós, que têm esquemas de mundo e representações da realidade distintas das nossas. É assim que os seres humanos constroem o conhecimento social, o qual inclui o conhecimento sobre si mesmo e sobre os demais enquanto objetos psicológicos, os conceitos que dizem respeito às maneiras pelas quais as pessoas interagem enquanto membros que desempenham papéis determinados dentro de instituições sociais diversas e o conceito de dever se, isto é, os juízos morais prescritivos acerca de como devem se comportar e relacionar-se com as pessoas (FRISANCHO, 2011, p.157). Traduzido por Patrícia Neumann.

ou condições econômicas são frágeis e podem levá-los às situações de exclusão social e construção de frágeis valores morais.

A proteção à criança precisa ser baseada na comunidade em que a criança se identifica, isso ajudará a reduzir as vulnerabilidades e os riscos para as crianças através da construção de um ambiente saudável em que as relações se estabeleçam por meio do respeito mútuo.

Resumidamente, o respeito mútuo ou simétrico está fundamentado na ideia de que as relações sociais são passíveis de legitimação (portanto, elas não são naturais). Esse tipo de respeito, contudo, não é dado a priori, mas é produto de dois tipos de relações interindividuais – as de coação e as de cooperação – que, por sua vez, levam à produção de duas morais (PEDRO-SILVA, 2011, p.145).

Uma forma de prevenção da vulnerabilidade infanto-juvenil eficaz requer conscientização ativa, reciprocidade e envolvimento das comunidades para reforçar as práticas de proteção e encorajar mudanças nas relações interindividuais, reforçando autonomia e cooperação entre crianças, adolescentes e suas famílias para lidar com conflitos sociais. Afinal,

Comumente se relacionam a três esferas: (1) risco físico ligado a nascimento prematuro, desnutrição, hospitalização prolongada, institucionalização, doenças congênitas ou adquiridas, entre outros; (2) risco social ligado à exposição a drogas, criminalidade/ambiente violento, carência de cuidado e estímulo cognitivo, falta de modelo familiar apropriado e estruturado, psicopatologia mental materna ou paterna, socialização inadequada, baixa renda familiar, falta de apoio social à família, família numerosa; ou (3) risco psicológico ligado a sequelas advindas de exploração, abuso (incluindo o emocional ligado à humilhação), punição física extrema e negligência, baixa autoestima, depressão, baixo índice de inteligência, ausência de habilidades sociais e estratégias de resolução de problemas baseadas na agressividade (QUEIROZ; QUEIROZ; ORTEGA, 2017, p.118).

Ao identificar os fatores de risco que consolidam a situação de vulnerabilidade infanto-juvenil, é imprescindível entender as barreiras que devem ser enfrentadas no âmbito da educação escolar enquanto rede de apoio para crianças e adolescentes vulneráveis. Esses fatores são: frequência escolar irregular, sofrimento físico, trauma emocional e psicológico, dificuldades de aprendizagem e discriminação de qualquer classe.

Sendo assim, as vivências escolares devem priorizar a participação das crianças e adolescentes como protagonistas na escolha de alternativas eficientes para superar a vulnerabilidade, afastando-os do ambiente inseguro. Para que esse

protagonismo se efetive, a escola, em conjunto com a família e comunidade, deve captar a expressão dos estudantes e concretizar suas habilidades, permitindo-lhes que contribuam para a problematização e resolução de conflitos presentes em seu cotidiano escolar. Algumas formas de captar a expressão das crianças e adolescentes é a valorização de atividades, tais como: a música, a dança, o teatro, a pintura e o grafite, entre outras.

Ao reconhecer as demandas das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tornamo-los atores capacitados para construir soluções pacíficas para os conflitos sociais. As necessidades sociais e emocionais das crianças só podem ser atendidas se houver uma rede de apoio aos seus cuidadores, essas práticas só funcionam quando abordadas de forma integrada. Para tanto, Delval (2012, p. 102) defende que:

pero el niño recibe además informaciones sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él. Junto con todo lo anterior, y apoyándose en ello, va elaborando explicaciones sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera, en definitiva, sobre el funcionamiento de los sistemas sociales¹¹.

Ao integrar as práticas de apoio às crianças e adolescentes vulneráveis, é necessário ajudá-los a ressignificar todas as informações que recebem do meio social. Inclusive reconstruindo valores morais e construindo habilidade de solucionar conflitos sociais que vivenciaram ao longo de sua existência, enquanto as interações interindividuais eram desfavoráveis.

Por isso, a integração dos serviços de apoio depende de um atendimento multidisciplinar (com equipe de saúde, apoio psicológico e serviço social). O que significa dizer que nem escola, nem família, nem comunidade podem construir uma base sólida para o atendimento psicossocial. A vulnerabilidade humana só poderá ser combatida a partir do apoio de todos, inclusive com ações para o fortalecimento

¹¹ Mas a criança recebe ainda informações sobre muitos acontecimentos sociais, sobre aspectos concretos da realidade social e também as obtêm ela mesma ao atuar no mundo social, ao registrar suas singularidades e ao pensar sobre ele. Junto com a base anterior e ao se apoiar nela, explora explicações sobre como e o porquê as coisas acontecem de uma determinada maneira e, finalmente, sobre o funcionamento dos sistemas sociais (DEVAL, 2012, p.102). Traduzido por Patrícia Neumann.

econômico das famílias, por meio de aberturas de oportunidades de emprego, da educação e programas de saúde. Afinal,

Os fracassos e as conquistas profissionais, em particular, no que concerne ao adulto, ou então o fracasso e a conquista em todos os domínios da atividade, no que concerne à criança, podem ser razões de sentimentos de inferioridade ou de superioridade tanto quanto o amor (SALTINI, 2012, p. 172).

Para evitar os fracassos e garantir as conquistas das crianças e adolescentes, é fundamental o gerenciamento de informações sobre crianças e adolescentes vulneráveis e suas necessidades, uma ação indispensável para responder proativamente às demandas dos sujeitos vulneráveis. Mas, recomenda-se que as informações sejam precisas e confiáveis. Embora a definição de vulnerabilidade seja fundamental, ao realizar este uso, é preferível evitar rótulos.

Na infância e adolescência, os autoconceitos negativos podem gerar problemas psicológicos graves e comportamentos problemáticos de modo que os estigmas devem ser evitados, ou pode agravar a condição de vulnerabilidade.

Para resolver el problema de la pobreza no basta con dar dinero individualmente a algún pobre sino que las soluciones apuntan más bien a que los que tienen más de dinero colectivamente a los más necesitados, pero se empiezan a ver las limitaciones a estas soluciones simples, sin acertar todavía a encontrar otras. Ligado a la comprensión de que hay que salvar escollos y resistencias de la realidad para cambiar se empieza a conceder un papel importante a la voluntad como un factor para mejorar la posición social. Esta visión resulta mucho más realista que la de los pequeños, quienes se limitan a mencionar el deseo de cambiar, sin tener en cuenta ni la competencia de los otros, ni las dificultades exteriores y la escasez de los recursos (DELVAL, 2012, p. 105)¹².

Isto posto, a escola pode colaborar para a diminuição da vulnerabilidade de crianças e adolescentes quando vincular ao planejamento educacional a construção e consolidação da confiança, sentimentos positivos, sentimento de segurança, automotivação, sentimento de pertencimento e integração com a comunidade sem se sentir estigmatizado, desenvolvimento de habilidades e resolução de conflitos por

¹² Para resolver o problema da pobreza não basta prover dinheiro individualmente aos pobres como as soluções que apontam para que os que têm mais dinheiro coletivamente devem dar aos mais necessitados. Começa-se a ver limitações nestas soluções simples, mas sem encontrar ainda outras. Ligado à compreensão de que há que se superar obstáculos e resistências da realidade para mudanças se começa a conceder um papel importante à vontade como um fator para melhorar a posição social. Esta visão é muito mais realista que a das crianças, as quais se limitam a mencionar o desejo de mudar sem levar em conta nem a competência dos outros nem as dificuldades exteriores e a escassez dos recursos (DELVAL, 2012, p. 105). Traduzido por Patrícia Neumann.

meio de tomada de decisões racionais, estabelecimento e planejamento de metas, construção de relações interindividuais assertivas e comunicação.

Se puede añadir que en el mundo educativo es frecuente tratar a los problemas referidos a la concepción del mundo social como pertinentes al pensamiento adulto, pero sin interés respecto a los niños. Se espera que éstos, al final de su educación, alcancen la ciudadanía y puedan comprender la historia o la vida política. Por el contrario, resulta crucial para una perspectiva crítica de la enseñanza comprender que los niños son agentes sociales que participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos. Básicamente, ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente y durante su vida escolar (CASTORINA, 2010, p.84)¹³.

Finalmente, compreende-se que a vulnerabilidade social é um problema a ser enfrentado por toda a sociedade. De forma que, ao tratarmos da resolução de conflitos e o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, traz-se à tona como o investimento no desenvolvimento de habilidades e competências pode facilitar a luta de crianças e adolescentes pelo direito às necessidades básicas de sobrevivência. E, inclusive, o direito a aprender com as experiências cotidianas salutaras e desenvolver a capacidade de manter relacionamentos interindividuais satisfatórios. Trata-se de entendermos que cabe a escola e a sociedade educar para a vida.

Basicamente, las creencias colectivas basadas en las experiencias cotidianas son parte de lo que llamamos las ideas previas de los estudiantes. Cuando se habla de estas últimas se hace referencia en los textos a los sistemas o esquemas conceptuales con que los chicos enfrentan la información escolar. Sin embargo, es preciso incluir las creencias colectivas, sean RS del sentido común y una concepción del mundo social, en un momento histórico. Tales creencias son implícitas, ya que no forma parte de una elaboración reflexiva por parte de los estudiantes respecto de su origen en las prácticas sociales ni sobre su modo de orientarlas. Y en tanto un marco social interviene en los procesos de asimilación y acomodación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia (CASTORINA, 2010, p.88)¹⁴.

¹³ Pode-se concluir que no mundo educativo é frequente que se trate os problemas referidos à concepção do mundo social como pertinentes ao pensamento adulto, mas sem interesse com relação às crianças. Espera-se que estas, ao final de sua educação, alcancem a cidadania e possam compreender a história ou a vida política. Por outro lado, é crucial para uma perspectiva crítica de ensino compreender que as crianças são agentes sociais que participam de diversas práticas e interações comunicativas com seus pares e com os adultos. Basicamente, elas elaboram ideias pessoais sobre fenômenos políticos, econômicos e históricos antes, paralela e durante a sua vida escolar (CASTORINA, 2010, p.84). Traduzido por Patrícia Neumann.

¹⁴ Basicamente, as crenças coletivas baseadas nas experiências cotidianas são parte do que chamamos de ideias prévias dos estudantes. Quando se fala destas últimas, faz-se referência, nos

De acordo com Piaget (1963), "falar de um direito à educação é papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo". Por isso, a escola depende de políticas públicas que garantam a multidisciplinaridade de atendimentos em uma rede de apoio sólida, que reflète o emprego de múltiplos esforços para socorrer crianças e adolescentes vulneráveis que buscam a construção de habilidades relacionadas à comunicação, autoconsciência, tomada de decisão e resolução de conflitos.

Só assim é possível fazer com que as crianças e adolescentes vulneráveis superem essa condição ao engajar-se em uma rede de apoio que estimule o cuidado, a comunicação, a educação, a segurança, a saúde, a alimentação, a moradia e o lazer.

textos, aos sistemas ou esquemas conceituais com os quais as crianças lidam com a informação escolar. Entretanto, é preciso incluir as crenças coletivas, as de senso comum e de uma concepção do mundo social em um momento histórico. Tais crenças são implícitas, já que não participa de uma elaboração reflexiva por parte dos estudantes com respeito à sua origem nas práticas sociais nem sobre seu modo de orientá-las. E, ao mesmo tempo, um marco social intervém nos processos de assimilação e acomodação dos saberes curriculares sobre a sociedade e a história (CASTORINA, 2010, p.88). Traduzido por Patrícia Neumann.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória com características de pesquisa qualitativa em que utilizar-se-á diversos instrumentos para coleta de dados. A pesquisa exploratória diz respeito à especificidade do problema científico, ela segue certa complexidade desde o cerne da discussão a ser realizada.

[...] a pesquisa exploratória tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses, nesta nova concepção é realizada com a finalidade precípua de corrigir o viés do pesquisador e, assim, aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade. Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p.321).

Embora o presente estudo eleja o caráter qualitativo, poderá quantificar os dados coletados para evidenciar em uma triangulação de informações, conhecimentos que qualitativamente não serão possíveis de serem observados.

O estudo exploratório permite, portanto, aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenômeno em estudo (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321).

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida evidencia que para produzir um novo conhecimento é necessário apreender do ambiente conhecimentos que possibilitem solucionar diversos desafios do cotidiano. Ao observar o processo criativo necessita-se perceber como se efetiva a aprendizagem do conflito a ser solucionado pelos estudantes da pesquisa.

Os mais adiantados se aproveitam, portanto, mais dos exercícios e das informações dos quais dispõem de modo idêntico durante as aprendizagens. Além disso, e, sobretudo, a qualidade do aproveitamento varia de um nível para o seguinte. [...] aqueles que estão no nível mais adiantado manifestam, desde o primeiro contato com as situações experimentais, uma compreensão completa do problema (INHELDER et al, 1974, p.259-260).

A pesquisa foi desenvolvida a partir do método clínico piagetiano¹⁵, que prevê

¹⁵ Piaget recorre ao método de clinique, entrevista sistemática que tem como objetivo esclarecer todos os significados que estão implícitos em uma declaração, sem sugerir resposta determinada nem

entrevistas abertas e observação sistemática do sujeito da pesquisa, esse método busca o cerne da produção de conhecimento pelo ser humano, por isso é um método eficaz para compreensão do processo criativo.

[...] Embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é útil dispor de um núcleo básico de perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais de nossa pesquisa e que, portanto, devem ser feitas a todos os sujeitos para que depois se possam comparar as respostas (DELVAL, 2002, p.98).

O método clínico investiga as condutas do sujeito, por isso é um método rico para evidenciar como ocorre o processo de criação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e como esses sujeitos são afetados pelo meio durante a resolução de conflitos.

[...] o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras. Dado que muitas vezes o método clínico consiste em conversas com o sujeito, tende a ser identificado frequentemente com um método de entrevista verbal, de puras conversas com as crianças. Contudo, como já assinalamos, isso não é verdade e presume uma visão superficial, visto que a essência do método não está na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito (DELVAL, 2002, p.67).

estimular meros verbalismos, palavras encadeadas sem pensar e que são respostas apenas aparentemente. Piaget se vale, sempre que possível, de situações experimentais, para facilitar as declarações de crianças e pode variar e definir as condições. Subentende-se que nesse método de pesquisa não é importante que a criança encontre a solução do problema, mas trata-se da análise dos erros típicos. [...] O que interessa para Piaget é a comprovação das sucessões de concepções típicas da realidade, e não sua padronização. Por conseguinte, o método deve ser considerado, em princípio, genético (BÜHLER Apud DELVAL, 2002, p. 74).

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

3.2.1 Campo da pesquisa

De acordo com Matos (2018)¹⁶ existem 39 mil estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Paraná. Destes, apenas 108 são atendidos em Salas de Recurso para Altas Habilidades/Superdotação, vinculadas ao NAAH/S Paranaense.

Entretanto, Guenther (2012) indica que aproximadamente cinco por cento da população tem Altas Habilidades/Superdotação, de modo que muitos estudantes ainda estão à margem da sociedade, por não terem sequer o direito de realizar uma avaliação adequada.

Por pensar nisto, buscou-se realizar um estudo exploratório com estudantes que estão sendo atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, para Altas Habilidades/Superdotação no município de Guarapuava¹⁷, que fica na região Centro-Sul do estado do Paraná, e estudantes indicados para realização dos testes de QI. Embora Guarapuava-PR tenha uma população estimada em 172 mil habitantes, conta com apenas uma sala de recursos da rede estadual, para Altas Habilidades/Superdotação, localizada no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, na área central da cidade, e nesta sala atualmente são atendidos apenas oito estudantes.

O critério de inclusão será a matrícula na referida Sala de Recursos Multifuncional e estudantes de escolas periféricas que estejam em processo de avaliação para AH/SD.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

Participaram deste estudo aproximadamente seis estudantes, matriculados na Rede Pública Estadual de Guarapuava-PR. O critério de inclusão para esses

¹⁶ Informação disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/so-26-dos-alunos-superdotados-do-pr-tem-atendimento-especializado-1003431.html>> Acesso em: 03 Jun 2019.

¹⁷ Localizada no centro-sul do estado do Paraná, Guarapuava está no trajeto entre a cidade de Curitiba e Foz do Iguaçu, nas margens da BR 277. Com 200 anos de história, possui uma população de mais de 172 mil habitantes, a economia é essencialmente agrícola (de produção de grãos, especialmente o milho) e madeireira. Possui indústria alimentícia, de papel e da produção de pintainhos.

participantes é frequentar a Sala de Recursos Multifuncional¹⁸ para Altas Habilidades/Superdotação, ou ter sido indicado para avaliação psicoeducacional pelos professores e pedagogos.

Os indicativos para a avaliação precisam estar em consonância com as orientações divulgadas pelo Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)¹⁹ do estado do Paraná. Os critérios de exclusão foram a idade (crianças com idade inferior a 11 anos ou adolescentes com idade acima dos 14 anos) e a falta do acesso às tecnologias de informação, ou internet. Já que por conta da pandemia²⁰, a pesquisa ocorreu cem por cento *on-line*, serão excluídos estudantes que não possuem indicativos para AH/SD.

3.2.3 Procedimentos éticos

A pesquisa desta tese passou pela aprovação do Comitê de Ética obtendo parecer favorável à sua realização, conforme parecer CAAE: 92610318.4.0000.0106.

¹⁸ O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715>>. Acesso em: 20 Mai de 2018.

¹⁹ O NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação é um serviço de apoio pedagógico especializado, destinado a oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), de Londrina e Região, da rede pública estadual. Visa, ainda, impulsionar ações de implementação das políticas públicas de inclusão. O NAAH/S está organizado em três unidades: Unidade de Atendimento ao Aluno, Unidade de Atendimento ao Professor e Unidade de Apoio à Família. Disponível em: <http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias>. Acesso em: 21 Mai 2018.

²⁰ COVID-19 no Brasil. Informações disponíveis em: < https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>. Acesso em Maio 2020.

3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO CLÍNICA

O método de observação que Piaget usou para identificar a gênese do conhecimento em crianças é inspirado na entrevista psiquiátrica que manteve o nome clínico para fornecer o "método clínico" (específico para Piaget). É baseado em questionamentos orientados e tem como objetivo destacar o raciocínio utilizado pela criança quando confrontada com situações de diferentes complexidades.

O método criado por Piaget (1932, 1964, 1972, 1974, 1978) difere do método de teste (que prevalecia em seus dias), pois permite identificar as estruturas de respostas de raciocínio da criança. Caracteriza-se por seu rigor metodológico e sua flexibilidade. De fato, com base em perguntas guiadas precisas, esse método misto (de observação e análise do conteúdo verbal) permite adaptar as expressões e a lógica do "teste da situação" às atitudes e ao vocabulário da criança. Esse método envolve um questionamento sistemático das afirmações da criança, a fim de identificar a estrutura característica, a lógica, de um certo estágio de desenvolvimento.

Em sua pesquisa, Jean Piaget (1896-1980) e seus colaboradores questionaram crianças de faixas etárias sucessivas e divulgaram o que era comum às respostas de um determinado nível e, confrontando os níveis sucessivos pelo método transversal, eles refizeram o desenvolvimento de conhecimento.

A análise é feita em relação à formação progressiva e à conclusão de estruturas cognitivas. Essas estruturas constituem níveis de equilíbrio correspondentes aos modos de adaptação (cada vez mais complexos) do sujeito ao seu ambiente. Assim, os dois aspectos da continuidade e descontinuidade no desenvolvimento genético são essenciais para entender o pensamento da criança e do adolescente.

O método clínico piagetiano se efetiva por meio de entrevista e observação sistemática das respostas e condutas do participante. Há uma interação entre a pesquisadora e os participantes no sentido de confrontar as respostas apresentadas para trazer à tona o processo de construção do pensamento. Os questionamentos são realizados a partir da própria resposta obtida acerca de conteúdos relacionados com a moral e ao raciocínio lógico-matemático.

A pesquisa buscou descrever o processo criativo da maneira mais precisa do passo a passo da produção criativa, desde o julgamento do conflito até a avaliação final do produto e, portanto, compreender o processo de modo mais complexo.

3.3.1 Etapas da Aplicação dos instrumentos

A pesquisa compreendeu quatro etapas:

- 1) Aplicação de questionário socioeconômico;
- 2) Entrevista sobre as respostas obtidas no questionário socioeconômico;
- 3) Elaboração dos instrumentos de investigação clínica contendo questões de conflitos sociais;
- 4) Entrevistas semiestruturadas baseadas no método clínico piagetiano;
- 5) Tratamento e análise dos dados.

A conversa com os sujeitos da pesquisa iniciou com a utilização de Conflitos morais adaptados ao ambiente dos estudantes participantes da pesquisa. Os Conflitos estavam pautados nos seguintes temas: violência, *bullying*, preconceito, vícios, pobreza, poluição, crise na saúde pública, precariedade na educação escolar. Conforme apresentar-se-á no quadro 1. Instrumento de coleta.

Quadro 1. Instrumento de coleta.

| Tema | | Conflitos |
|-------------|-----------|--|
| Conflito 1. | Violência | Um menino brincava em seu quarto, enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas, não tinha papel. Lembrou-se então que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas numa gaveta. Foi sorrateiramente procurá-las em uma gaveta. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que o menino havia roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor, então muito zangado deu uma surra no menino. (PIAGET, 1994, 171). O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do menino? O que você faria se estivesse no lugar do pai? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| | | Kim era uma menina muito alegre e falante, até que um dia presenciou uma agressão do padrasto contra sua mãe. A menina ficou muito assustada, mas não contou nada a ninguém, pois sua mãe pediu que não falasse sobre isso com ninguém. Kim tinha medo de que algo de ruim acontecesse com sua família, então começou a ficar mais calada e triste. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do padrasto? O que você faria se estivesse no lugar de Kim? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |

| | | |
|--------------------|--------------------|---|
| Conflito 2. | Bullying | João estava agredindo com socos e palavras, um colega de classe chamado Miguel, ele possui dificuldades de aprendizagem e por isso, João zomba dele. Miguel vai embora chorando. A professora percebe e deixa João de castigo até que sua mãe chegue para buscá-lo. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do João? O que você faria se estivesse no lugar da professora? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| | | Maria era uma menina muito inteligente, mas estava triste, pois recebeu mensagens com palavras constrangedoras de algumas colegas da escola pelas redes sociais. Maria não queria pedir ajuda a seus pais, porque tinha medo de ser agredida fisicamente pelas colegas. Então começou a fingir que estava doente, para não ir para escola, também parou de sorrir e de brincar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude de Maria? O que você faria se estivesse no lugar de Maria? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Conflito 3 | Preconceito | Julia estudava no sexto ano do Ensino Fundamental, Julia era uma menina afrodescendente e por causa da sua cor de pele, alguns colegas de escola lhe deram vários apelidos ofensivos e excluíram-na das atividades escolares. Julia sofria com rejeição e preconceito que vivenciou, por isso ela quis parar de estudar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude de Júlia? O que você faria se estivesse no lugar da Julia? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| | | Tom é judeu, sua família é ortodoxa, por isso segue rigidamente as tradições do judaísmo. Tom vai regularmente à sinagoga e usa o “kipá” quando vai ao templo. E por isso, sofre com o preconceito dos colegas de escola que não compreendem as tradições da religião da família de Tom. Por isso, Tom começou a agredir os colegas na escola. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude dos colegas de Tom? O que você faria se estivesse no lugar do Tom? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Conflito 4 | Drogas | Leonardo começou a fumar maconha aos 17 anos, depois de um colega de escola lhe oferecer em uma festa. Leonardo usou drogas até os 30 anos. Ele ficou muito doente por causa da droga, a família e amigos se afastaram dele que acabou morando na rua, onde passou frio, fome e medo. O que você compreendeu sobre a história? O que você acha sobre isso? O que você achou da atitude do Leonardo? O que você faria se estivesse no lugar da família do Leonardo? Como pode-se solucionar esta situação? |
| | | Eduardo era um menino muito doente, sofria com uma doença chamada esclerose lateral amiotrófica, o que lhe causava muitas dores. O médico que tratava Eduardo disse que havia um remédio retirado da maconha que poderia ajudá-lo. O que você compreendeu sobre a história? O que você acha que Eduardo deve fazer? O que você faria se estivesse no lugar do Eduardo? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Conflito 5 | Pobreza | Caleb é um menino que fugiu da guerra no Afeganistão com a mãe, que era muito carinhosa com Caleb, eles mudaram-se para o Brasil há dois anos, ele ainda não tem domínio da língua portuguesa. Caleb mora em uma comunidade muito pobre, mas muito unida e alegre que fica no interior do Paraná, ele e a mãe vendem doces no sinal e mal conseguem comprar alimentos. Caleb não está indo para escola, pois não conseguiu comprar os materiais escolares. A mãe de Caleb tenta ensinar o pouco que sabe, ela sonha em dar uma boa educação para o filho. O que você compreendeu sobre a história? É correto o menino não ir para a escola? O que você acha que a mãe de Caleb deve fazer? O que você faria se estivesse no lugar do Caleb? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| | | Havia uma menina chamada Ana, cuja família era muito rica, mas nunca dava atenção para a menina. Ana estudava nas melhores escolas, dançava ballet, fazia aula de canto e curso de idiomas, mas não tinha amigos, seus pais não permitiam que levasse outras |

| | | |
|-------------------|--|--|
| | | crianças para brincar em casa. Os pais de Ana viviam viajando a trabalho, mas não levavam Ana junto. A menina ficava a maior parte do tempo com empregados e sonhava com uma família carinhosa e com muitos amigos para brincar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude dos pais de Ana? O que você faria se estivesse no lugar da Ana? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Conflito 6 | Poluição | Havia uma comunidade de agricultores que dependia de um pequeno córrego que passava por sua terra para plantar, essa comunidade vivia da plantação de verduras e legumes. Certo dia, uma fábrica que ficava próximo ao rio derramou produtos químicos na nascente do rio, fazendo com que essa água não pudesse mais ser usada pelos agricultores. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou sobre o que aconteceu na fábrica? O que você faria se estivesse no lugar dos agricultores? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar a questão da poluição? |
| | | Certo dia, em uma cidade que tinha um grande rio, choveu muito forte e por muitas horas. E o rio, que estava cheio de lixo nas margens, transbordou e invadiu muitas casas, comércios e até o hospital ficou submerso. Muitas pessoas perderam suas casas, que ficaram debaixo d'água. O que você compreendeu sobre a história? Quem é responsável pelo transbordo do rio? O que você faria se estivesse no lugar dos moradores desta cidade? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Conflito 7 | Crise na saúde pública | Joana é uma menina pobre, tem três irmãos pequenos, seus pais são operários de uma fábrica. Joana tem um tipo raro de leucemia e precisa de um remédio importado, o tratamento é muito caro, não é fornecido pelo SUS. Os pais de Joana não podem pagar pelo tratamento. Por isso o pai de Joana roubou o remédio do hospital, para ajudar a menina. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do pai de Joana? O que você faria se estivesse no lugar da Joana? Quem deveria ajudar a Joana? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| | | Mauro é um médico muito competente e dedicado, ele trabalha em um posto de saúde em uma comunidade muito pobre. Certa vez, uma jovem paciente faleceu, pois no posto não havia o medicamento que ela precisava tomar para se recuperar de um problema cardíaco, e Mauro ficou muito bravo. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do médico? O que você faria se estivesse no lugar do médico? Quem deveria suprir as necessidades do posto de saúde? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| Conflito 8 | Precariedade da Educação Pública. | Cristina é estudante de uma escola no interior do Paraná, na escola só existem duas salas de aula que podem ser usadas, porque as outras quatro salas estão sem luz e o telhado tem goteiras. Para chegar na escola Cristina tem que caminhar uma hora por uma estrada de terra, não existe transporte público na região. Cristina divide a carteira com outra criança. A professora não consegue tirar as dúvidas da Cristina quando precisa, porque são muitos alunos na mesma sala. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude da professora de Cristina? O que você faria se estivesse no lugar da Cristina? Quem deveria suprir as necessidades da escola? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| | | Lucas é um garoto muito estudioso, mas esse ano ficou mais de trinta dias sem aula. Na escola que ele estuda faltaram muitos professores por falta de pagamento. Lucas ficou muito triste, pois além de não aprender coisas novas, também perde a oportunidade de brincar com os colegas na hora do recreio. O que você compreendeu sobre a história? De quem é a culpa pela falta de aula? O que você faria no lugar de Lucas? O que você acha da atitude dos professores? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |

Fonte: A autora.

A partir dos Conflitos, os estudantes foram questionados sobre as causas dos conflitos, modos de prevenção e as consequências para a sociedade. Outro aspecto a ser analisado são os modos de julgamento moral a partir da noção de justiça retributiva e distributiva ²¹ (sanção expiatória ²², cooperação, reciprocidade e egocentrismo).



Na etapa de resolução dos conflitos morais, os estudantes foram questionados sobre o significado das imagens, relacionadas no quadro n.2, porém, sem identificar o tema de cada ilustração. Esta etapa da pesquisa arguiu sobre a impressão causada pela imagem e qual é a relação com o contexto em que eles vivem.


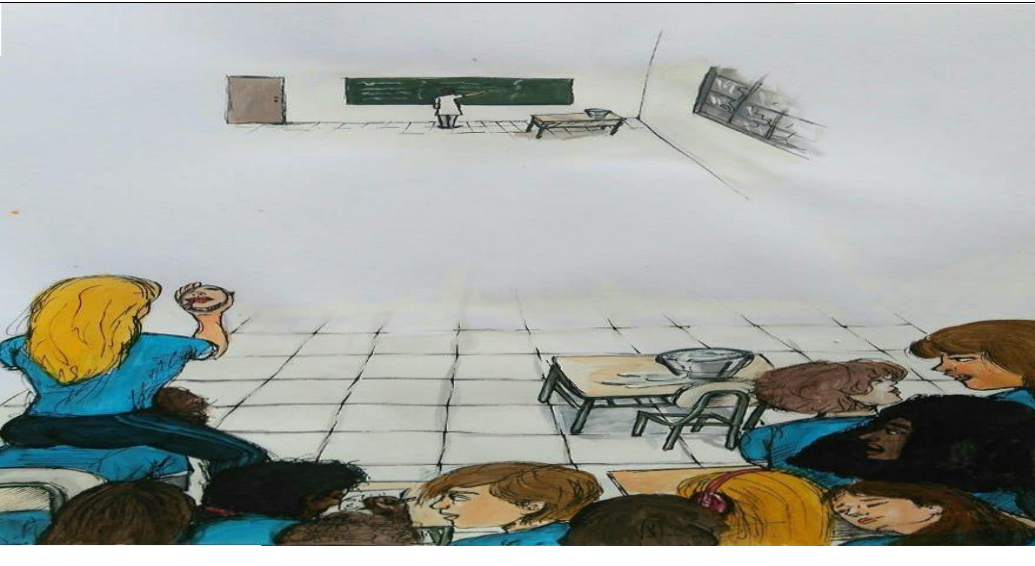
Quadro 2. Imagens sobre conflitos sociais





²¹ Piaget (1932, 1994, 2011) ressalta que “não se pode negar que a ideia de igualdade ou de justiça distributiva possui raízes individuais ou, biológicas que são condições necessárias, mas não suficientes para seu desenvolvimento”, e que a ideia de justiça e “igualitarismo nunca pode ser considerado como uma espécie de instinto ou produto espontâneo da mente individual”. (PIAGET, 1994, p.318). Piaget considera que a justiça distributiva é prioritariamente igualitária, enquanto a justiça retributiva considera pela sanção expiatória.

²² A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser 'arbitrária' [...], isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflige ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenamos a uma tarefa escolar: uma coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta (1994, p. 161).

| | |
|-----------|---|
| Bullying |  |
| Depressão |  |

| | |
|--------------------------------|---|
| Fome |  |
| Precariedade da escola pública |  |

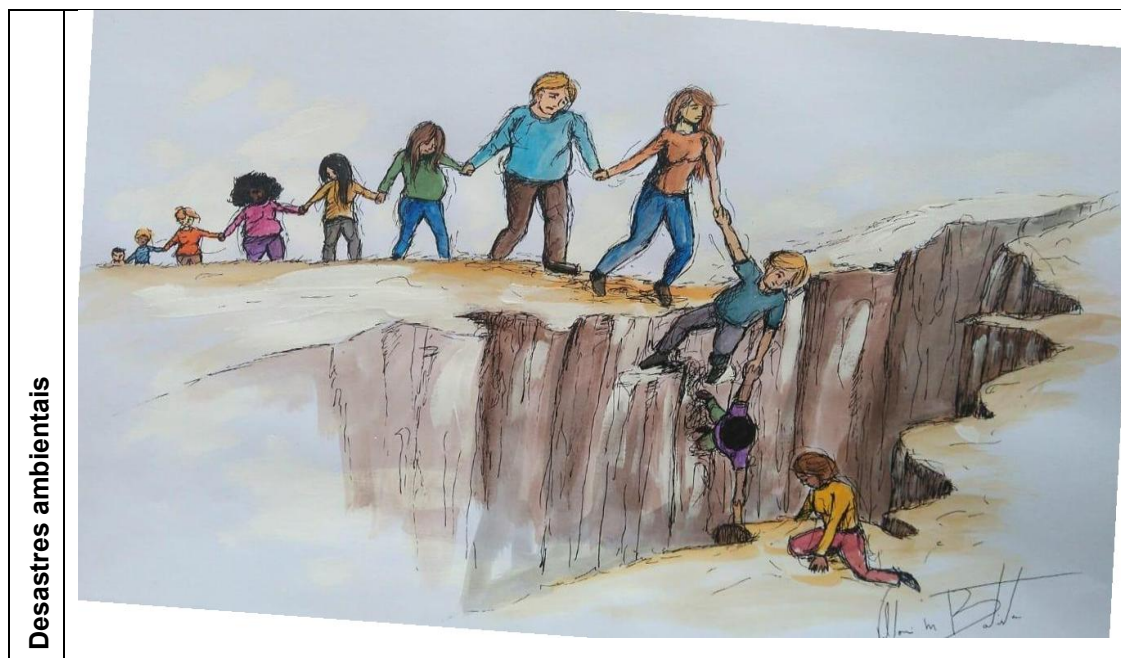
| | |
|-------------------------------|---|
| Precariedade da saúde pública |  |
| Preconceito |  |

Poluição



Exclusão social





Fonte: Valdoni Ribeiro Batista.

Após a etapa de resolução dos conflitos virtuais, realizou-se uma entrevista semiestruturada sobre conflitos que os estudantes gostariam de resolver. A entrevista foi baseada no modelo de enriquecimento educacional de Renzulli (2014), afinal, o processo de criação está relacionado com a aprendizagem e as trocas interindividuais, e considera-se que:

A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são apreendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, a importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar (RENZULLI, 2014, p. 541).

Para finalizar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e com a família dos estudantes via *whatsapp*, *zoom meeting* e *skype*.

A entrevista com os estudantes partiu das seguintes perguntas:

1. Qual é a situação do teu cotidiano que mais te incomoda? Por quê?
2. Como você identificou o problema?
3. Qual é a razão para a existência deste problema?
4. Quais estratégias você usa para solucionar problemas?

O roteiro de entrevista com os professores e com a família foi orientado pelas

seguintes questões:

1. Como é o comportamento do estudante quando precisa solucionar o problema?
2. Que estratégias o estudante usa quando soluciona um problema?
3. O estudante percebe detalhes a respeito dos conflitos que se apresentam no cotidiano?
4. Quando o estudante tenta resolver um problema ele busca diferentes formas de solucioná-lo?
5. Quando a alternativa criada pelo estudante para resolver um problema não funciona, como ele (a) se comporta? Cria alternativas ou desiste?
6. Em que o estudante se baseia para solucionar problemas?

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

3.4.1 Procedimentos de análise dos resultados

Os resultados obtidos nas entrevistas e questionário sociodemográfico tiveram o objetivo de identificar vulnerabilidades entre os estudantes.

A análise dos dados seguiu o padrão do método clínico piagetiano, com protocolo de transcrição literal das entrevistas, bem como análise das anotações feitas durante a observação sistemática. As respostas foram categorizadas de acordo com a literatura.

As categorias dividiram-se entre desenvolvimento interindividual (moral e afetivo) baseadas em Piaget (1932) e o processo de criação fundamentado na teoria de Lubart (2003), Sternberg e Davidson (2005) e Renzulli e Reis (1997).

Para a realização da análise dos dados, houve uma descrição analítica das respostas espontâneas que, para Piaget (1932, 1994), representam o conteúdo mais rico da entrevista. Também trabalhar-se-á sobre as respostas desencadeadas (advindas de crenças sociais). As respostas desencadeadas demonstram quais soluções o estudante pensou para os conflitos impostos, essas respostas nos mostram a capacidade do estudante de resolver problemas (DELVAL, 2002, 137).

Na análise clínica piagetiana, destaca-se que os significados são cruzados e a reincidência de respostas dão o tom da pesquisa, muito embora seja possível verificar com frequência respostas inesperadas, que podem ser analisadas a partir do processo de reversibilidade, em que o sujeito é questionado sobre o próprio pensamento de modo que pode manter ou mudar o discurso conforme houve consciência da própria resposta. Por isso, neste tipo de estudo considera-se não apenas o discurso, mas o contexto e as ações observadas sistematicamente conforme prevê a teoria piagetiana.

É necessário analisar a superfície dos textos e os fatores determinantes da comunicação (entrevista clínica piagetiana e proposta de criação dos estudantes). Para Delval (2002, p.171)

[...] na análise de dados obtidos pelo método clínico, é necessário começar pela análise qualitativa. Quando uma pessoa enfrenta esses dados, tem diante de si uma enorme quantidade de material no qual se vê claramente

uma linha diretiva. Se as hipóteses de que partimos e nossos objetivos eram bastante precisos, neste momento servirão de guia para dar início ao nosso trabalho. Mas, não serão suficientes porque nos depararemos com muitas outras coisas que não esperávamos. Precisaremos tirar muito mais dessa enorme massa de dados que, em princípio, nos parece desconexa e sem sentido. [...] Uma vez descobertas as grandes tendências e os tipos de explicações gerais, os aspectos mais particulares das explicações ganharão sentido, e resulta mais proveitoso começar a analisar quantitativamente os detalhes das explicações.

A análise qualitativa com base na epistemologia genética nos ajudará a entender as grandes tendências apresentadas no processo de criação dos estudantes. Uma vez que o método clínico emite grande quantidade de dados pela sistemática da entrevista e observação. Assim, após delimitadas as categorias de análise, os elementos particulares da coleta de dados como influência do contexto socioambiental e cultural dos estudantes, podem ser analisados quantitativamente, resultando em um cenário complexo e cheio de variáveis que devem ser significadas a partir da literatura científica.

4 RESULTADOS

4.1 RESULTADOS OBTIDOS NOS INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DE VULNERABILIDADES HUMANAS

Para construir esse capítulo, foram aplicados questionários sociodemográficos para verificar o acesso a bens e serviços pelas famílias dos estudantes, e entrevistas informais com as mães, professores e com os próprios estudantes para entender o contexto de cada um e, assim identificar vulnerabilidades. Para tanto, é preciso contar um pouco da história de vida dos participantes que foram identificados como: Mohamed²³, Charles²⁴, Harvey²⁵, Michael²⁶, Henry²⁷. Esses dados foram obtidos de uma entrevista aberta com os pais e com os estudantes na qual buscamos entender a história de vida deles.

Mohamed: foi adotado aos dois anos e sete meses, antes disso vivia em uma casa lar²⁸, não havia desfraldado ainda, a adoção ocorreu de forma abrupta, sem período de adaptação. No início do convívio com a família adotiva, o juiz decretou que ele deveria continuar indo para a creche, onde permanecia entre as sete horas da manhã até às dezessete horas da tarde e, assim, sobrava pouco tempo para interagir com os pais adotivos. De acordo com a mãe, o menino sempre foi bastante ansioso desde bebê, roía unha, a mãe conta que nos primeiros anos chegava a arrancar pedacinhos da unha do pé.

O adolescente apresenta característica de baixa autoestima, dificuldade de aceitar o próprio perfil físico, por ser afrodescendente e ter uma família branca. Faz acompanhamento psicológico, é muito tímido. Não tem dificuldade de aprendizagem,

²³ Em homenagem a Mohamed Elbaradei (Agência Internacional de Energia Nuclear, combateu o uso de armas nucleares).

²⁴ Em homenagem a Charles M. Rice (Virologista que junto com Harvey e Michael encontrou a cura para Hepatite C).

²⁵ Em homenagem a Harvey J. Alter (Virologista).

²⁶ Em homenagem a Michael Houghton (Virologista).

²⁷ Em homenagem a Henry Dunant (fundador do Comitê Internacional da Cruz Vermelha).

²⁸ Unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças que precisam. Esse tipo de serviço visa estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade. Com estrutura de uma residência privada, deve receber supervisão técnica, localizar-se em áreas residenciais da cidade e seguir o padrão - socioeconômico da comunidade onde estiverem inseridas.

muito pelo contrário, resolve com facilidade exercícios de lógica, mas não tira boas notas na escola.

É um menino muito talentoso, sabe tocar vários instrumentos, tem habilidade em matemática e exercícios de percepção visuoespacial. A mãe relata que desde que a família saiu do Rio Grande do Sul, quando a mãe ficou viúva, o adolescente se tornou introvertido, na comunidade em que viviam ele interagia com facilidade com crianças e adultos, após a mudança passou a se isolar e demonstra dificuldade de relacionar-se com outras pessoas.

Charles: segundo relatos da mãe, sempre foi muito inteligente desde bebê, andou e falou antes do primeiro ano de vida. É um excelente aluno, tem um ótimo desempenho na escola.

De acordo com a pedagoga da escola, ele tem um alto desempenho em atividades de matemática e é muito criativo nos trabalhos escolares. Atualmente o menino não mora com os pais, mas com a avó. Relata que esses últimos anos passou por muitas dificuldades, mas mantém-se focado nos estudos para superar os desafios, ele tem o objetivo de cursar Engenharia da Computação.

O menino vive em uma comunidade periférica com alto índice de violência, no qual nos últimos anos muitos jovens foram assassinados por traficantes. Enquanto ainda estava na escola municipal, o menino foi indicado para fazer uma avaliação para Altas Habilidades/Superdotação, pela professora da sala de recursos multifuncional, mas até hoje não conseguiu realizar os testes, porque a família não dispõe dos recursos para pagar os testes, e pelo município o processo é bastante moroso, o adolescente aguarda essa oportunidade desde os oito anos de idade.

Harvey: o estudante demonstrou precocidade ao falar com onze meses, possui vocabulário refinado para a idade, é filho mais novo de uma família com três irmãos e mora com os pais. A família é bastante religiosa, os pais não possuem muito estudo, trabalham com venda de produtos vindos do Paraguai, possuem renda até um salário-mínimo, moram em uma comunidade pobre, na qual existe pouca infraestrutura e é muito violenta.

Nos últimos anos houve muitos assassinatos de jovens por traficantes na área. Apesar deste contexto desfavorável, o estudante sempre foi excelente aluno, com objetivo de fazer graduação em Direito e concurso para Juiz, já recebeu prêmio por ser campeão de xadrez, foi indicado para participar desta pesquisa pela pedagoga que o encaminhou para avaliação psicológica por ter indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.

A mãe do adolescente diz que ele estuda muito e que por ser muito inteligente, às vezes ela tem dificuldade em orientar ele, já que ele se destaca entre os próprios irmãos e familiares, desde muito pequeno possui um vocabulário refinado e sempre é muito questionador. O menino já havia participado de projetos para alunos com inteligência acima da média em 2014, quando ainda estava no terceiro ano do fundamental. Todavia, o estudante ainda não conseguiu ser avaliado para Altas Habilidades/Superdotação porque a família não tem condições de pagar os testes e dar conta de todas as demandas da rede municipal de educação.

Michael: o estudante apresentou um laudo feito por um psiquiatra com CID-11 Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com a mãe, ele começou a falar aos cinco meses, sempre demonstrou um vocabulário complexo para a idade, também foi precoce para caminhar aos oito meses. Logo no início da gestação os pais se separaram, um ano depois a mãe saiu do emprego que trabalhou por vinte anos, então decidiu se mudar do Rio de Janeiro-RJ para Guarapuava-PR.

Sempre dormiu pouco, aos sete anos apresentou um quadro depressivo grave que se estendeu até os nove anos, toma Gardenal²⁹ e Citalopram³⁰. Isso porque na infância apresentava algumas convulsões seguidas por febre. A mãe conta que

²⁹ Este medicamento é destinado à prevenção do aparecimento de convulsões em indivíduos com epilepsia (doença do sistema nervoso central que causa convulsões ou ausências do paciente) ou crises convulsivas de outras origens. Disponível em: <<https://consultaremedios.com.br/gardenal/bula>> Acesso em: Fev 2021.

³⁰ Bromidrato de Citalopram é usado em tratamentos de longo prazo para a depressão e, após a melhora, para prevenir a recorrência desses sintomas. Disponível em: <<https://consultaremedios.com.br/bromidrato-de-citalopram/bula>>. Acesso em: Fev 2021.

teve muita dificuldade em conseguir ajuda para o filho que chegou a correr risco de morte, atualmente faz acompanhamento com neurologista no CAPS³¹.

Segundo os relatos da mãe, o menino não gosta de sair de casa, passa a maior parte do tempo no quarto jogando videogame e jogos no celular. Os jogos preferidos do menino são *Call of Duty* e *League of Legends*. Na escola ele tem facilidade em aprender, tira notas altas em todas as matérias e é rápido em realizar os exercícios propostos pelos professores, sempre que termina uma atividade ele dorme encostado na carteira, mas não há uma proposta de atividade complementar para quando ele acaba as tarefas. A mãe diz que ele interage pouco com os colegas, tem dois amigos que participam da sala de recursos que jogam juntos *on-line*.

Henry: quando pequeno era chorão, testava a paciência das pessoas. Brincava com outras crianças normalmente, mas sua atividade favorita era assistir filmes infantis e desenhos. Dormia tarde da noite e nem sempre dormia bem. Durante o dia, dormia na escola. Vai para a escola desde um ano de idade. A mãe e o pai dele estão divorciados desde que ele tem um ano, então foi criado por mãe, com ajuda da avó materna. Andou com dez meses, começou a engatinhar depois de caminhar. As primeiras palavras foram com um ano e dois meses.

A mãe relata que ele sempre demonstrou ser muito inteligente, mas na escola fazia o que queria, chorava quando não queria fazer uma atividade. Foi avaliado por uma psicóloga aos onze anos, e segundo os testes de Quociente de inteligência possui QI 131. Quando chegou aos três anos começou a se acalmar, fazer as atividades, ser mais obediente, sempre se destacando. Começou a ler com cinco anos, e se adaptou tranquilamente à escola.

³¹ Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas suas diferentes modalidades são pontos de atenção estratégicos da RAPS: serviços de saúde de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas, em sua área territorial, seja em situações de crise ou nos processos de reabilitação psicossocial e são substitutivos ao modelo asilar. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/centro-de-atencao-psicossocial-caps>>. Acesso em: Fev 2020.

Ele termina as atividades antes dos outros estudantes e pega um livro para ler, não incomoda na sala de aula, gosta de fazer perguntas ou de discutir algum assunto que ele domina com o professor. Está mudando o comportamento na adolescência, de acordo com a mãe, ano passado o rendimento diminuiu, não se adaptou às aulas *on-line*.

Henry fica nervoso sempre que recebe uma negativa da família, é imediatista. E se dão para ele uma atividade, da qual ele não entendeu, ou uma prova da qual ele não sabe muito, ele fica muito nervoso e chora muito. Tem dificuldade em resolver conflitos, não tem muitos amigos, no máximo três.

Não gosta de fazer atividade física, também não tem boa coordenação motora. Prefere jogar videogame e RPG³², gosta de jogar *Call of Duty* e *League of Legend*, às vezes joga com alguns outros adolescentes *on-line*. Tem facilidade em idiomas, estuda inglês há três anos, fala e entende bem. Estudou italiano dois anos, com bastante facilidade.

Sobre os critérios de idade, um dos participantes tinha quatorze anos no momento da coleta de dados, os outros possuem treze anos de idade, todos são do sexo masculino, isso porque a única menina que foi indicada para participar da pesquisa desistiu antes da primeira entrevista. Quanto à característica étnica, dois estudantes identificam-se como pardos, um indígena e dois brancos.

Saber como os estudantes que participam desta pesquisa se identificam em relação a descendência e pertencimento racial, foi muito importante, já que a adolescência é um período de risco para vários problemas de saúde mental e comportamentais. Entendendo que a adolescência é o período fundamental para a formação da identidade étnico-racial (PHINNEY, 1992).

³² RPG é a sigla em inglês para role-playing game, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/rpg>>. Acesso em Jan 2021.

A identidade étnica é um aspecto particularmente importante da identidade dos adolescentes, também é um fator fundamental para entender vulnerabilidades (PHINNEY, 1992).

A literatura demonstra que modelos causais de depressão e de preditores de raiva em adolescentes, muitas vezes tem relação com questões de identidade étnicas (YARCHESKI; MAHON; YARCHESKI, 2001). Adolescentes estão começando a explorar e formular identidades em vários domínios da vida. As escolhas que os adolescentes fazem em relação ao desenvolvimento de suas identidades podem ter um impacto nos resultados de saúde mental de longo prazo. Durante a adolescência, os aspectos cognitivos e afetivos da identidade étnica estão começando a se desenvolver como um autoconceito positivo, autoeficácia e estilos de enfrentamento positivos (PHINNEY, 1992).

Neste período, o sujeito desenvolve a dimensão geral da afetividade e autorregulações a partir de um sistema de valores, cuja ação é retirada de experiências anteriores, não somente conhecimentos práticos, mas também uma confiança em si, ou uma incerteza, análoga ao sentimento de inferioridade ou superioridade (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p.82). Por isso, é que a forma como o adolescente se percebe em relação ao pertencimento étnico impacta diretamente na energia empregada para o enfrentamento de conflitos.

Um exemplo disso é a pesquisa de Phinney (1992), que demonstrou com mais de quinhentos adolescentes que construção da identidade étnica foi menos saliente para os adolescentes brancos. Os adolescentes brancos eram menos propensos a discutir com seus próprios membros do grupo e mais propensos a discutir relações com outros grupos (PHINNEY, 1992).

A fase final do desenvolvimento da adolescência é a de uma identidade étnica conquistada. A marca registrada desta fase é um "senso seguro de si mesmo" como um membro do grupo étnico (PHINNEY, 1992, p. 160). Quando eles se sentem seguros, a constituição de um sistema de valores atribuídos pelo adolescente em relação a si mesmo, passa a ser a finalidade das ações, esse valor afetivo relacionado à identidade étnica não será mais associado apenas ao desenvolvimento de sentimentos, mas também a pessoa do outro, com o desenvolvimento da empatia

(simpatia ou antipatia), regulada cognitiva e afetivamente (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p. 96).

Adolescentes saudáveis que possuem uma relação étnica adequada, constroem relacionamentos sociais positivos, demonstram atitudes e sentimentos associados à pertença do grupo, denominados “afirmação”, orgulho étnico ou estima étnica (PHINNEY, 1992, p. 159). Outros aspectos de uma identidade étnica alcançada incluem um compromisso com o grupo étnico e um sentimento de pertença e apego a este grupo étnico (ROBERTS *et al.*, 1999).

Quando não há o sentimento positivo em relação ao pertencimento étnico crescem os fatores de risco de desenvolver doenças físicas e mentais, como depressão. Pelo contrário, adolescentes com fortes vínculos étnicos (na comunidade, com fatores de proteção familiar e de pares) desenvolvem fatores de resiliência, e são aqueles fatores que aumentam as chances de uma pessoa permanecer saudável em face da adversidade ou fatores de risco conhecidos (GARMEZY, 1991; WERNER, 1986).

Quando o adolescente se sente parte importante e pertencente ao grupo étnico, ele é capaz de discutir e cooperar com seu grupo, define com o grupo regras baseadas na razão e mutáveis de acordo com a necessidade do coletivo. Torna-se capaz de avaliar a ação do outro com empatia, considera a transgressão intencional mais importante quando prejudica o coletivo. Entende a justiça como algo equitativo, ou seja, quando acolhe a todos sem preconceito (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2003).

Cortella e La Taille (2013, p.19) recordam que:

[...] não existe ‘felicidade individual’. A felicidade é como a liberdade: a minha liberdade não começa quando começa a do outro; acaba quando acaba a do outro. Se algum ser humano não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre do descaso, do abandono, ninguém é livre. Assim também se alguém não for livre da discriminação, ninguém é. Portanto, a noção de felicidade quanto a de liberdade são universais. É que elas se aproximam da ética no campo da própria universalidade.

Essa universalidade só é possível se todos os sujeitos se sentirem acolhidos e ativos no processo de construção das normas sociais, de modo que quando o adolescente não desenvolve uma identidade étnica fundamentada em valores como cooperação e reciprocidade, pode se sentir incapaz de reconstruir ou debater sobre

as regras que são impostas ao grupo, rompendo assim, com a questão da igualdade entre os indivíduos de um grupo. Dessa forma, a relação interindividual pode se tornar nociva à saúde física e mental dos adolescentes. A exemplo das pesquisas de Scheier et. al. (1997), em que comprovo que a identidade étnica bem desenvolvida sob a égide da autonomia e cooperação, também protegia os adolescentes contra o uso de drogas mesmo na presença de risco de influência social.

Nesta mesma tendência, de pertencimento e desenvolvimento psicossocial, a relação com o ambiente geográfico, tem muita relevância para geração de um bom desenvolvimento afetivo e cognitivo, como vimos no caso do Mohamed, que apresentou mudança de comportamento nas trocas interindividuais após mudar de cidade. Afinal, o local de nascimento impacta em assimilação de regras sociais, valores morais e diversidade cultural. Por isso, a relação com a naturalidade dos estudantes precisou fazer parte desta pesquisa.

Três estudantes nasceram em Guarapuava-PR, um em Cachoeira do Sul-RS, um no Rio de Janeiro.

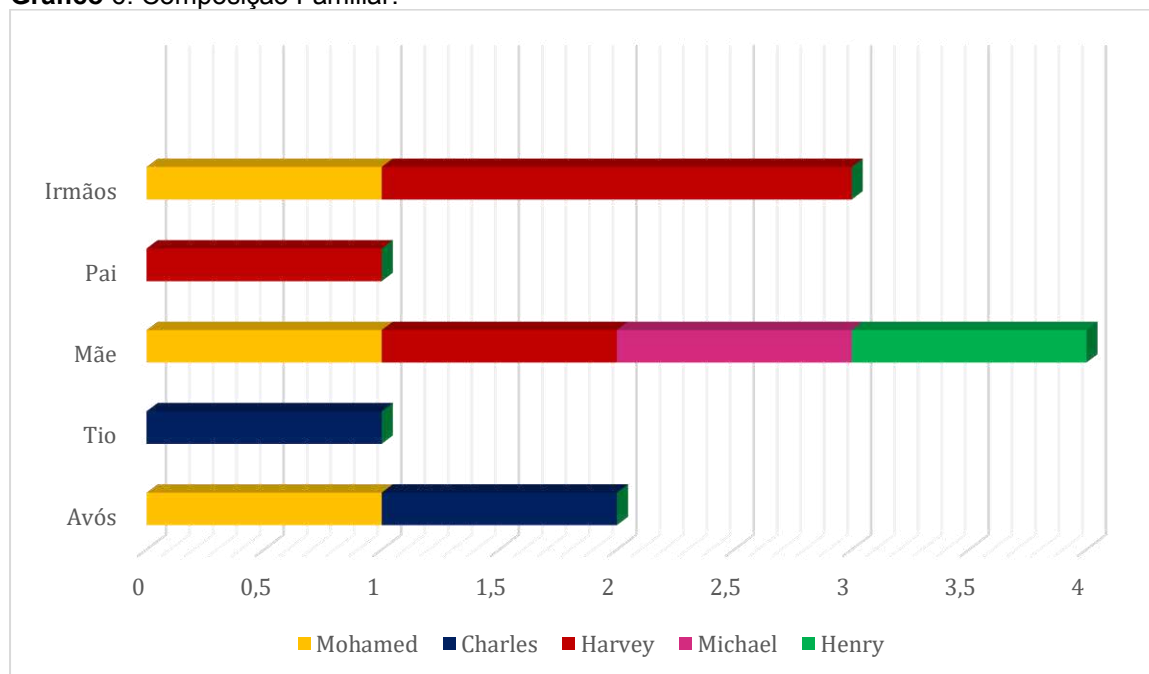
A maioria dos estudantes nasceu em Guarapuava-PR e possui uma rede familiar presente, com avós, tios e primos. Ter uma rede familiar próxima pode definir uma ampla gama de interações interindividuais e privilegiar trocas sociais importantes para o desenvolvimento dos estudantes. Uma vez que, “as condutas sociais do homem são menos o resultado de transmissões hereditárias do que de interações entre os indivíduos. As modificações do exterior para o interior, como se vê, por exemplo, no caso da linguagem (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p. 62).

Quanto mais rica for a troca interindividual entre o estudante e seus familiares desde a mais tenra idade, melhor será o desenvolvimento afetivo deste sujeito. Afinal, a afetividade é uma fonte energética para ação e desempenha um forte impacto no desenvolvimento da inteligência e na estrutura cognitiva de cada um. O bom funcionamento destas trocas sociais e afetivas pode causar acelerações e atrasos no desenvolvimento intelectual (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p. 43).

Pensando nesta questão do impacto que as trocas interindividuais têm sobre a construção do sujeito, buscou-se entender a composição familiar dos participantes

desta pesquisa: um estudante reside com mais quatro pessoas (mãe, pai e dois irmãos), um estudante vive com mais três pessoas (mãe, avô e irmã), um estudante vive com duas pessoas (avó e tio) e dois estudantes vivem apenas com a mãe. Como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 6. Composição Familiar.



Fonte: Autoria própria.

Os estudantes desta pesquisa, possuem como a maior referência a figura materna (mãe e avó), mesmo as menores famílias possuem uma boa qualidade de interação interindividual, o que é fundamental para o bom desenvolvimento dos sujeitos em questão. Contudo, é preciso evidenciar que a heterogeneidade possui papel fundamental na vida afetiva e intelectual, ao passo que se permite ao estudante ampliar sua rede de trocas interindividuais, mais intelectualizados os sentimentos se tornam. Assim, os sentimentos se desdobram em ideais coletivos nos quais efetivam-se elaborações paralelas da personalidade, e os indivíduos assumem um papel e definem objetivos pautados em reciprocidade e cooperação (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p.57).

Observa-se que nas famílias chefiadas por mulheres elas buscam a todo momento desenvolver estratégias para dar conta da educação dos filhos, necessidades afetivas, alimentação e manutenção das necessidades biopsicossociais. E muitas vezes, fica implícito nas suas falas um sentimento de falta,

pela necessidade de trabalhar e passar tempo fora de casa. E a preocupação constante com o desenvolvimento integral do filho.

[...] A tripla jornada das mães solo, que incluía trabalho, criação de filhos e tarefas domésticas, passou a contar com um temor adicional de se contagiar com o vírus e enfrentar uma internação hospitalar ou mesmo vir a óbito, sem ter a quem delegar as funções da maternidade. Em todas essas situações, observam-se riscos pronunciados à saúde mental das mães que chefiam famílias, pois quadros de ansiedade e depressão, que poderiam ser vistos como circunstanciais ao momento de incertezas, são cronificados pela frequência e intensidade dos sintomas. Segundo boletim da Organização Pan-Americana da Saúde ([OPAS] 2020), as mulheres representam um grupo que corre particular risco de agravos à saúde mental, em virtude dos malabarismos que agregam educação em casa, tarefas domésticas e atividades laborais. Se de um lado está a parentalidade, exercida por mães solo ou por pais em diferentes arranjos, do outro lado estão crianças e adolescentes, que também não deixam de sentir e expressar os impactos de todas essas condições adversas (Silva et al. 2020, p. 20).

E mesmo neste contexto, em que se observa essa tripla jornada destas mães vê-se que elas lutam ao máximo para realizar trocas afetivas e ricas em valores e privilegiando o desenvolvimento social de seus filhos e sempre buscando cuidar das trocas interindividuais que eles fazem por meio das relações remotas.

É importante ressaltar que as relações interindividuais se tornaram mais ricas e amplas com o uso das tecnologias de comunicação e informação e as famílias precisam estar atentas há este novo mundo presenciado por seus filhos de forma virtual.

Gomes e Pereira (2005) lembram que a família é o espaço primordial para a proteção integral dos filhos. A família garante aportes afetivos suprimindo o bem-estar durante o desenvolvimento, além de ter um papel decisivo na educação formal e informal, é onde a criança internaliza os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade.

É na família que a criança desenvolve as primeiras noções de mundo e interações importantes para criar hábitos como respeito mútuo, empatia e reciprocidade.

A construção do real tem a ver com o movimento de exteriorização, isto é, com a descoberta a atribuição de propriedades aos objetos do mundo exterior, como o fato de reconhecer a permanência dos objetos, de inseri-los num espaço e tempo que o contêm, de entender relações de causalidade que independem da própria ação. As categorias que permitem organizar os

objetos não se retiram dos objetos como tais, mas sim da ação que se esquematiza ao transformar e organizar o mundo exterior (MONTTOYA, 1996, p.56).

As trocas interindividuais com as famílias enriquecem as construções simbólicas a respeito do mundo exterior e dos conflitos cotidianos, por isso é importante entendermos o contexto de cada estudante, como se constituem enquanto indivíduos em desenvolvimento que aprendem com as relações familiares. “As trocas cognitivas são, então, ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades, isto é, interações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente” (MONTTOYA, 1996, p. 71).

É nesse processo de assimilar os conhecimentos adquiridos no meio familiar, que os estudantes criam um plano de representação em que coordenam ações e lhes dão significados a partir de objetos e acontecimentos. O desenvolvimento destas representações simbólicas depende da regulação energética que vem das relações afetivas, já que para cada conduta afetiva correspondente há um tipo de estrutura cognitiva (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p. 53).

Para ter condições de se desenvolver cognitivamente, o adolescente precisa ter passado por experiências nas quais tenha a possibilidade de assimilar e interpretar um sistema simbólico, pois para coordenar o conhecimento que dispõe para solucionar um conflito, deve ter um sistema de referência, no caso, as trocas interindividuais com os familiares que são o ponto de referência primário. Afinal, é no desenvolvimento das trocas afetivas com a família que os sujeitos desenvolvem a noção de sentimentos normativos, que postulam uma autonomia moral para se posicionar diante dos desafios que encontram diariamente, conforme postulam Saltini e Cavenaghi (2014).

Neste sentido, é preciso entender, inclusive, a relação de acesso a bens materiais e culturais para depois entender como os sujeitos resolvem seus conflitos cotidianos.

Ao pensar nessas representações simbólicas que implicam na constituição dos estudantes, deve-se entender a mais importante nesta fase de desenvolvimento, que é a moradia. Todos os estudantes relatam que moram em casa própria, três famílias dos estudantes possuem carro próprio. As residências possuem água

encanada, luz e rede de esgoto. Quanto à estrutura da residência, as casas são pequenas.

Observa-se que todos os estudantes moram em casas menores que cem metros quadrados, eles têm boas condições de saneamento básico, luz e internet por fibra ótica. No entanto, em relação aos espaços para estudo ou lazer, este se define em média a três metros quadrados, isto é, ao próprio quarto do estudante, local em que todos declaram passar a maior parte do dia, quando não estão na escola.

Mesmo que os estudantes passem boa parte do dia no quarto, eles relatam que dormem pouco, o que não é incomum entre adolescentes. Segundo a Academia Americana de Pediatria³³, os adolescentes precisam de 9 a 10 horas de sono por noite para um funcionamento ideal do corpo e do cérebro, mas por uma variedade de razões, muitos não conseguem dormir adequadamente. Fatores de estilo de vida que contribuem para esse problema incluem horários de início precoce para a maioria das escolas de ensino médio, e uma quantidade crescente de demandas extracurriculares e de emprego para muitos adolescentes. A disponibilidade de jogos de computador e videogame altamente divertidos, bem como a socialização tarde da noite através da Internet, também contribuem para a falta de vontade de ir para a cama em um horário adequado para obter as horas de sono recomendadas.

Findlay (2008) declara que os adolescentes que têm dificuldade em adormecer quando vão para a cama, apresentam um distúrbio do ritmo circadiano³⁴, no qual seu ciclo interno de sono-vigília não está sincronizado com o mundo ao seu redor. Eles se queixam de incapacidade de adormecer quando vão para a cama, ao contrário dos adolescentes que optam por ficar acordados até tarde, mas adormecem muito rapidamente quando estão na cama.

Independentemente da causa, as consequências da sonolência excessiva em adolescentes podem ser graves; associações claras foram feitas com muitos

³³ American Academy of Pediatric é uma associação reconhecida que estabelece as melhores práticas em medicina. Editora líder de recursos profissionais e clínicos para pediatras e profissionais de saúde infantil. Disponível em: <<https://www.aap.org/en-us/Pages/Default.aspx>> Acesso em Fev 2021.

³⁴ Os ritmos circadianos se desenvolvem ao longo da vida e se entrelaçam com o ciclo claro-escuro. O sono ideal ocorre quando o ciclo circadiano interno está alinhado com o externo horário sono-vigília, e quando este alinhamento se torna desestabilizado, circadiano podem ocorrer distúrbios do ritmo do sono (O'Brien, 2008, p.815).

resultados adversos, incluindo baixo desempenho escolar, distúrbios do humor e aumento do risco de acidentes.

Para Findlay (2008), os adolescentes que dormem pouco reclamam de exaustão anormal após atividades normais. Os estudantes que participaram desta pesquisa também relatam que sentem cansaço excessivo após atividades simples, como realizar uma tarefa escolar. Este é um sintoma extremamente comum e afeta muito as condições de saúde física e mental e pode tornar-se uma fadiga crônica quando dura mais de seis meses. A síndrome da fadiga crônica (SFC) é a presença de fadiga crônica grave, que está associada a outros sintomas somáticos e atingem a população em geral. Os estudos de Findlay (2008) indicam que 15% a 30% dos adolescentes relatam fadiga frequente. Essa fadiga pode ser consequência de doenças físicas ou mentais, especialmente ansiedade e depressão.

De acordo com Findlay (2008), os sintomas físicos mais comumente encontrados são mal-estar, cefaleia, dor de garganta, distúrbios do sono, perda de memória e concentração, náuseas, dores nas articulações e dores abdominais. Comprometimento funcional significativo faz parte da apresentação, assim como a piora dos sintomas com o esforço físico ou mental.

Muitos adolescentes não conseguem dormir o suficiente, por uma variedade de razões, incluindo horários familiares, arranjos de vida caóticos, como uso excessivo de televisão, computador, celular no quarto após a hora marcada para dormir, e atividades pós-escola, e o sono vai ficando comprometido. Por essa razão é que a constituição de regras para os adolescentes é tão necessária; a realização de normas para organização da rotina é imperativo para saúde física e mental deste público.

Na semiautonomia característica desta idade, o adolescente possui uma relativa consciência das regras, existe uma generalização e diferenciação dos deveres, porém, muitas vezes o sujeito não possui a consciência da regra como sanção do grupo e responsabilidade própria (FREITAG, 1992, p. 181).

Por isso, a interpretação da regra oscila de acordo com a necessidade, essa condição pode ser observada em relação ao uso de tecnologias *versus* disciplina, em

geral o adolescente, por si só, escolherá a tecnologia, sem ter consciência do dano causado à sua saúde com a redução das horas de sono, como veremos no trabalho de Iglowstein *et. al.* (2003).

Iglowstein *et. al.* (2003) demonstram em seu estudo, que uma pesquisa longitudinal realizada em Zurique³⁵, em que observou crianças suíças desde a infância até a adolescência, descobriu que o tempo de sono diminuiu de aproximadamente 14 horas na primeira infância para 11 horas nas crianças em idade escolar, até 8 horas na adolescência.

O'Brien (2008) defende que, clinicamente, existem muitas observações sobre as consequências do sono insatisfatório, incluindo desatenção, comportamentos de externalização, controle emocional deficiente e sonolência diurna. A interrupção do sono tem sido associada a déficits em tarefas neurocomportamentais complexas, como atenção seletiva em crianças saudáveis, a capacidade de fazer associação é maior em crianças mais novas, porque dormem mais. Em adolescentes, tempo de sono reduzido e horários de sono irregulares (má higiene do sono) estão associados ao desempenho escolar prejudicado, conforme refletido por notas mais baixas.

O estudo de O'Brien (2008) corrobora com a declaração dos pais dos sujeitos desta pesquisa que afirmam que, embora seus filhos tenham indicativos para Altas Habilidades/Superdotação, a maioria deles apresentou um declínio no rendimento escolar a partir da adolescência, e que isso acontece ao mesmo tempo em que esses adolescentes diminuíram substancialmente as horas de sono.

A restrição aguda de sono está associada a um aumento em comportamentos como bocejar e sonhar acordado, bem como em comportamentos desatentos. O'Brien (2008) demonstra que aqueles adolescentes com sono mais curto eram mais propensos a ter autoestima reduzida, notas ruins e um aumento em sintomas depressivos.

³⁵ In: Iglowstein, I., Jenni O. G., Molinari L, et al. Sleep duration from infancy to adolescence: reference values and generational trends. *Pediatrics* 2003; 111(2):302–7.

A autora lembra que ao chegar à puberdade, há uma tendência natural de adormecer mais tarde com maior dificuldade de acordar cedo. O ciclo circadiano sofre mudanças durante a adolescência, e uma preferência de fase para o entardecer (coruja), em oposição ao matutino (cotovia), tem relatado estar associado ao desenvolvimento puberal. De acordo com O'Brien (2008), a maioria dos adolescentes têm grande dificuldade para acordar nas manhãs de escola. Ela relatou que 70% dos adolescentes têm dificuldade de acordar de manhã, por isso apresentam comorbidades comuns da síndrome da fase tardia do sono; são déficits de atenção, comportamentos semelhantes ao transtorno de hiperatividade (TDAH) e sintomas depressivos.

Estes estudos sobre a qualidade do sono e o impacto para a saúde de crianças e adolescentes lembram que é importante que o ambiente seja preparado para que haja um período de descanso saudável. Para isso, a questão da iluminação e a organização do ambiente são fatores primordiais para um sono adequado.

De modo que, os pesquisadores citados anteriormente, defendem a importância da não utilização de recursos tecnológicos no quarto. Outro fator que deveria ser evitado é que esses estudantes passassem menos tempo no quarto, pois desta forma o cérebro compreenderia que aquele ambiente é para descanso. Além disso, se tornam sedentários, por ficarem muitas horas sentados ou deitados durante o dia, e isso prejudica a qualidade do sono.

E um dos fatores responsáveis pela má qualidade do sono dos estudantes é que eles não dispõem de recursos para realizar atividades esportivas ou artísticas em seus tempos livres. E o poder público não disponibiliza programas de atividades culturais ou desportivas gratuitamente, fora do ambiente escolar. Assim, é importante entender qual é a relação entre a renda familiar e o acesso a bens culturais por esse público.

Em relação à renda familiar, as famílias são assalariadas, com renda média de um mil e quinhentos reais, portanto, vivem com menos que três salários-mínimos, o

que segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo Federal³⁶, é considerada uma família de baixa-renda aquela que possui renda total de até 3.125 reais. Portanto, as famílias dos estudantes que participaram desta pesquisa estão entre os 54 milhões de brasileiros com restrição de renda, cerca de 26% da população do Brasil, segundo dados do IBGE (2019)³⁷.

De acordo com Castro e Abramovay (2002), o conceito de vulnerabilidades sociais usado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), parte do conceito corrente de fragilidades, em que a realidade das famílias pobres não permite que ela seja a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.

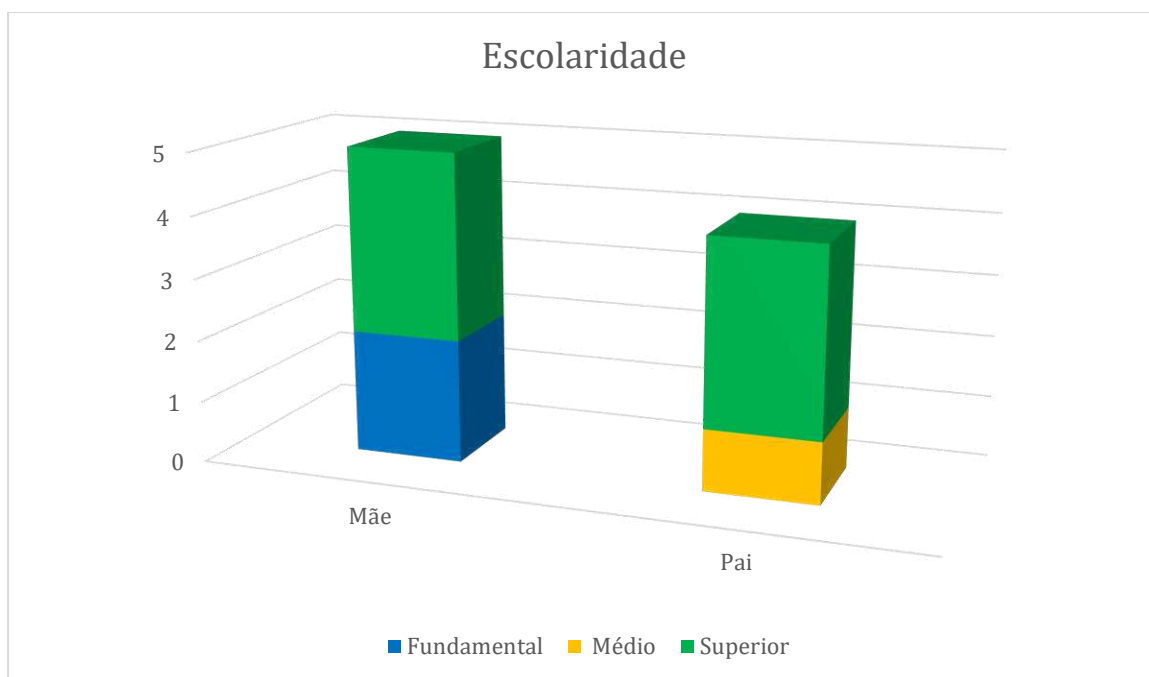
Observou-se que os estudantes desta pesquisa, possuem famílias presentes afetivamente, mesmo quando o convívio é apenas entre duas pessoas (mãe e filho), mas que também passam por dificuldades quando o assunto é o acesso à saúde pública, educação de qualidade, acesso a bens culturais, esporte e lazer.

E, mesmo existindo uma boa taxa de escolaridade dos pais, já que a maioria dos pais possui ensino superior completo, a baixa renda deles torna-se empecilho para que os filhos tenham o desenvolvimento de toda a sua potencialidade. E sem a intervenção do Estado com programas de atendimento especializado e de incentivo ao esporte e às artes, os estudantes ficam vulneráveis ao uso inapropriado das mídias e tecnologias da informação. Observou-se também que algumas mães dos estudantes da periferia, possuem escolaridade inferior, de acordo com o décimo primeiro gráfico:

Gráfico 7. Escolaridade dos pais.

³⁶ A Secretaria Especial do Desenvolvimento Social integra a estrutura do Ministério da Cidadania, órgão responsável por políticas executadas pelos extintos ministérios do Desenvolvimento Social e do Esporte e instituído por meio do Decreto nº 9.674/2019, no dia 2 de janeiro de 2019 e Decreto nº 10.357/2020, no dia 20 de maio de 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/composicao/orgaos-especificos/desenvolvimento-social> > Acesso em: Nov 2020.

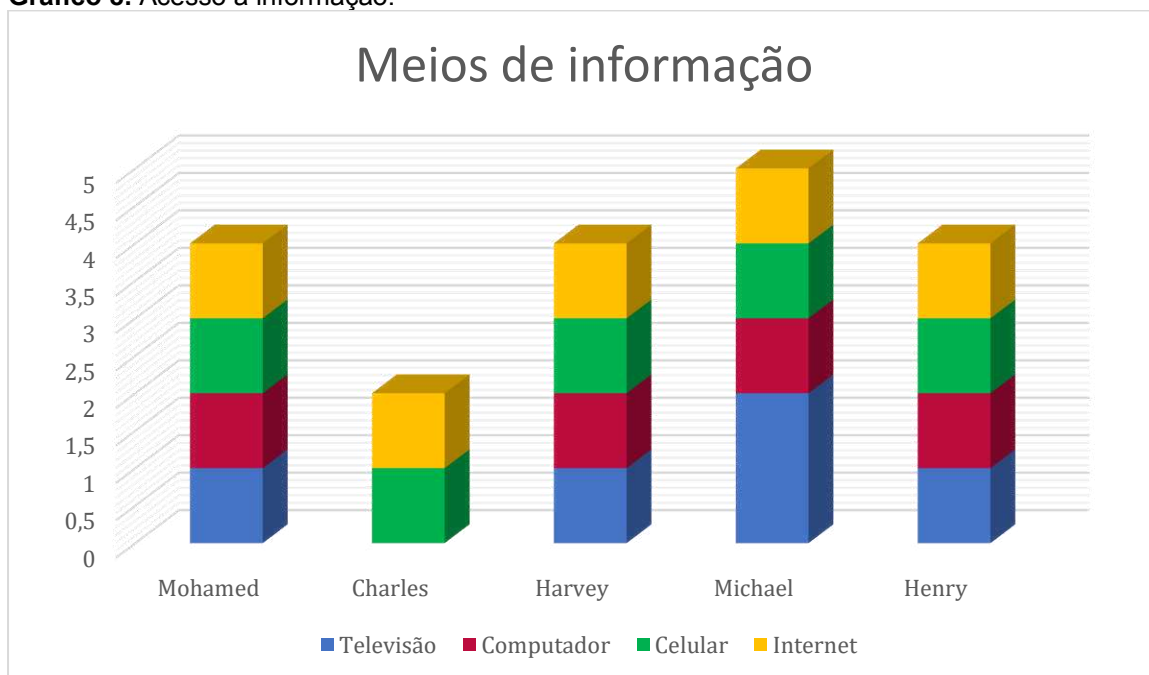
³⁷ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>>. Acesso em: Jan 2021.



Fonte: Autoria própria.

Os estudantes indicaram que o principal instrumento para acesso à informação é o celular e a internet, usados tanto para educação, quanto para lazer. Como retrata o gráfico abaixo:

Gráfico 8. Acesso à informação.



Fonte: Autoria própria.

Observamos que os adolescentes têm maior acesso à informação por meio do celular. Segundo os estudantes, dedicam pouco tempo ao estudo e à leitura de livros, passam a maior parte do tempo em jogos de RPG ou redes sociais, principalmente YouTube e Facebook, nas quais pesquisam sobre curiosidades relacionadas às suas áreas de interesse.

Com a disponibilidade e a mobilidade dos novos meios de comunicação, o vício em Internet surgiu como um problema potencial para os jovens. A American Psychiatric Association incluiu o Transtorno de Uso da Internet no apêndice da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.³⁸ De acordo com Kuss (2013), são muitos os problemas decorrentes desse tipo de transtorno de dependência à internet, devido à variabilidade no desenvolvimento de seu controle cognitivo e habilidades de definição de limites. Entre os mais graves estão os problemas de insônia, falta de atividade física e mudança nos hábitos alimentares, essas situações tendem a se agravar pelo período de desenvolvimento em que os adolescentes estão.

Porém, Hundley e Shyles (2010) lembram que as redes sociais são fontes de aprendizagem para esses adolescentes, uma vez que é fonte de interação e como Piaget (1932) defende é na interação entre pares que a aprendizagem acontece e o desenvolvimento cognitivo se torna mais complexo. Barcelos e Rossi (2014) dizem que as redes sociais privilegiam aos adolescentes o sentimento de pertença ao grupo, o que é primordial para o desenvolvimento da identidade deste sujeito em uma relação de encorajamento.

Além disso, as mídias sociais também oferecem oportunidades para os jovens conhecerem mais pessoas do que eles conhecem pessoalmente. Entretanto, a abertura dos jovens entrevistados a novos relacionamentos mostrou-se ser balanceada, de um lado, pela curiosidade e pelo desejo de novas experiências, e de outro, pelo receio de estranhos mal-intencionados. Dessa maneira, embora alguns deles tenham relatado histórias de conversas com adolescentes desconhecidos em salas de chat (inclusive de outros países), a maioria relatou buscar conhecer pessoas novas somente a partir dos grupos de amigos atuais – à semelhança da categoria friends of friends de sites como o Facebook [...]. Assim, essas mídias sociais fazem um

³⁸ KUSS, Daria, J., VAN ROOIJ, Antonius. J., SHORTER, Gillian. W., GRIFFITHS, Mark, D.; VAN MHEEN, DIKE. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. **Computers in Human Behavior**, 29(5), 1987–1996. Set, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213001052?via%3Dihub#>> Acesso em: Jan 2021.

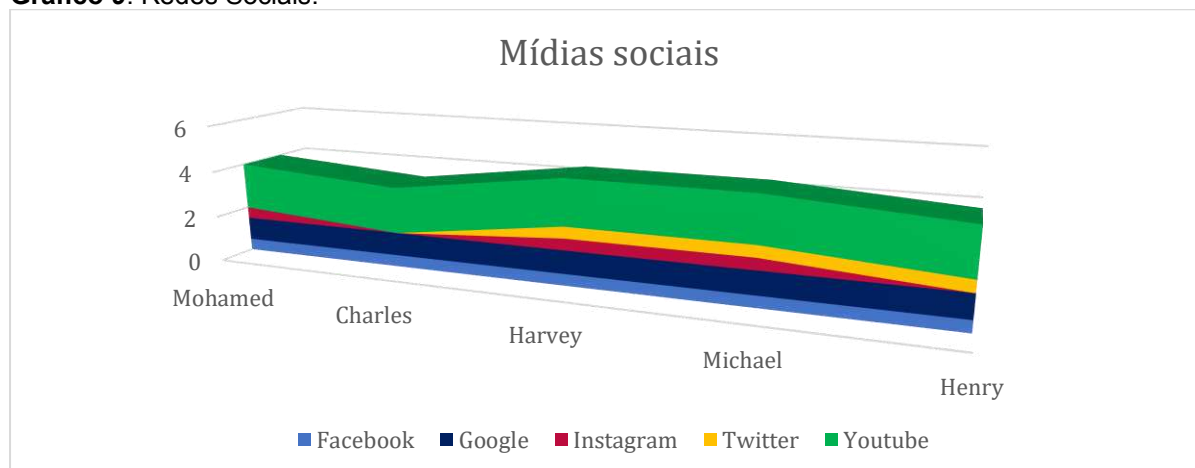
paralelo com o comportamento real dos adolescentes, isto é, oferecendo uma forma de aval ou credenciamento prévio para novas amizades (BARCELOS; ROSSI, 2014, p. 99).

Essa necessidade de conhecer universos e pessoas diversas aparece nas falas dos adolescentes que dizem que o mais interessante no uso das redes sociais é poder conhecer um pouco de tudo, conhecer diferentes culturas, experiências científicas de diversos países, além de possibilitar conhecer pessoas do mundo todo.

Pesquisas como as realizadas por Uhls, Ellison e Subrahmanyam (2017, p.68), descobriram que os jovens usam a mídia social a serviço de tarefas críticas de desenvolvimento do adolescente, como desenvolvimento de identidade, desenvolvimento aspiracional e envolvimento de pares. À medida que os adolescentes buscam intimidade com seus pares e lutam pela autonomia, seus ambientes online frequentemente refletem suas vidas offline. Em contraste com os primeiros aplicativos online, que eram vistos como refúgios da vida real, os ambientes online de hoje refletem, complementam e reforçam relacionamentos, práticas e processos offline.

Os estudantes relatam que ficam no mínimo quatro horas por dia na internet, usando redes sociais, realizando pesquisa e em aplicativos de jogos, ou no videogame. Seja de modo recreativo, ou para acesso a conhecimentos, eles permanecem muitas horas seguidas nas redes sociais e a principal rede utilizada é o *YouTube*³⁹. Como demonstrado no gráfico que segue:

Gráfico 9. Redes Sociais.



³⁹ YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

Fonte: Autoria própria.

Estudos recentes feitos na Universidade de Havard⁴⁰ (2017) observaram um aumento significativo na depressão e pensamentos suicidas nos últimos anos em adolescentes, especialmente aqueles que passam várias horas por dia usando telas.

Muitas das pressões que os adolescentes sentem nas redes sociais são, na verdade, consistentes com as preocupações normais do desenvolvimento em relação à posição social e à autoexpressão. A mídia social pode certamente acentuar essas ansiedades. Os pais devem adaptar sua abordagem ao indivíduo, aprendendo onde estão os estressores de cada adolescente em particular, pode-se orientar como esse adolescente é capaz de obter o melhor controle sem deixar de se conectar com os colegas.

Weinstein (2017), que estuda adolescentes e seus hábitos de mídia social, declara que os pais precisam ter em mente que provavelmente não é apenas a mídia social que está deixando seus adolescentes ansiosos, são os estressores sociais normais que essas plataformas facilitam, embora de forma, tamanho e escala diferentes.

Weinstein (2017) destaca que usuários mais assíduos de mídia social têm mais probabilidade de acreditar que outros são mais felizes e têm uma vida melhor. E se tornam mais propensos a comparações negativas e insatisfação.

Weinstein (2017), assim como Chou e Edge (2012), sugerem que o uso de mídia social pode distorcer as percepções dos navegadores por causa de dois vieses cognitivos: a heurística de disponibilidade e o viés de correspondência. A heurística de disponibilidade sugere uma tendência de basear os julgamentos em atos imediatos. O navegador pode dar informações distorcidas sobre a vida das pessoas. O viés de correspondência apresenta uma tendência de inferir que os comportamentos de outras pessoas são em função de traços de personalidade estáveis.

⁴⁰ SHAFER, Leah. Social Media and Teen Anxiety. Dezembro, 2017. Disponível em: <<https://www.health.harvard.edu/topics/anxiety>>. Acesso em Jan 2021.

Em teoria, as percepções distorcidas para as quais as pessoas não têm contraexemplos "disponíveis" por experiência pessoal, fazem com que os adolescentes, que estão entre os maiores usuários de mídia social, fiquem particularmente suscetíveis a efeitos negativos das redes sociais (WEINSTEIN, 2017).

Todavia, as redes sociais não são os únicos preditores para o aumento de problemas com ansiedade em jovens e adolescentes, mas é igualmente tóxico para a saúde mental deste público o crescente uso de jogos *on-line*, que geram tanto impacto negativo, quanto o uso excessivo de mídias sociais.

Por outro lado, existem estudos que demonstram que o uso das redes sociais e dos jogos online são importantes para o desenvolvimento social dos adolescentes. De acordo com Uhls, Ellison e Subrahmanyam (2017, p.68) a exploração da identidade, ou a busca por um senso coerente de identidade, ocorre online e offline. Os adolescentes usam as mídias sociais para se apresentarem por meio das formas que escolhem para se representar online, postando fotos e compartilhando aspectos de suas vidas. Além disso, os jovens usam a mídia social para gerenciamento de impressão, tentando usar essa mídia para controlar as percepções de outras pessoas sobre quem são e como agem. Essa autoexploração pode ajudar os jovens a descobrir aspectos de si mesmos; o estudo de Hillier e Harrison (2007) descobriu que adolescentes que se comunicavam mais online tinham maior clareza de autoconceito, que é a capacidade de entender quem é de forma clara e estável. mídia social pode, portanto, fornece um bom fórum para praticar habilidades relacionadas ao desenvolvimento de identidade, como autoconceito apresentação e autorrevelação.

No estudo de Kuss et al. (2013), sobre a relação entre a navegação em rede social e o uso de jogos *on-line*, demonstrou que ambos são responsáveis pelo vício em Internet por adolescentes. Mas o uso de redes sociais foi a principal motivação para o uso da Internet e está relacionada à manutenção de mídias sociais. Kuss et al. (2013) indica que o uso excessivo destas mídias gera vulnerabilidade emocional, uma vez que esses jovens adolescentes expressam suas identidades por meio de uma autoexposição de informações pessoais.

O estudo de Kuss et. al. (2013) demonstra ainda que o vício em internet é prejudicial, porque fortalece apenas as interações *on-line*, reduzindo a competência

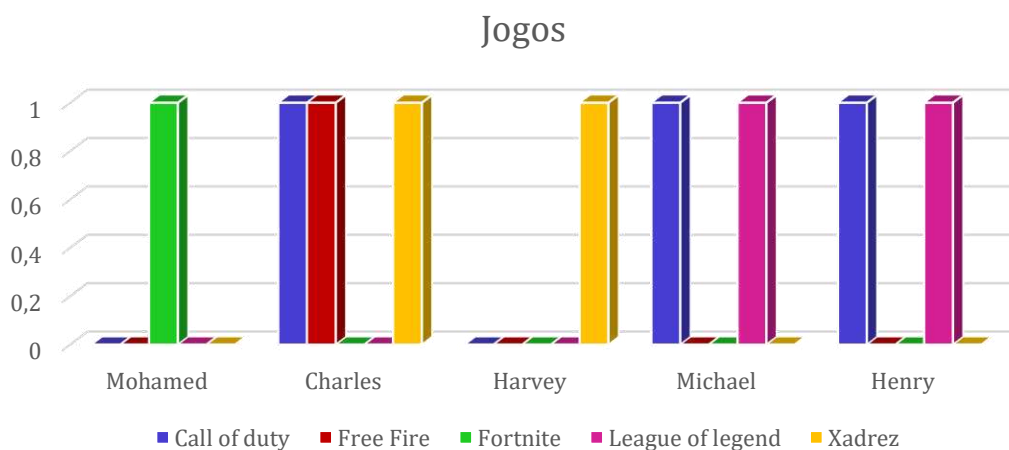
destes jovens nas relações sociais *off-line*, o que pode ter consequências negativas para a comunicação na vida real e acredita-se que ative o sistema de dopamina hedonista (HOFMANN, VOHS, BAUMEISTER, 2012).

Além disso, observou-se que os estudantes passam entre 2 e 3 horas em jogos *on-line*, o que segundo Kuss et. al (2013) aumentou o risco de ser viciado em Internet por 2,3%. No geral, pesquisas anteriores indicam que, ao contrário de outras formas de jogo, como navegador e *off-line*, os jogos *on-line* parecem ter um alto potencial de dependência, para que pessoas vulneráveis possam desenvolver dependência como consequência de engajamento frequente (KUSS; GRIFFITHS, 2012).

Os autores Kuss e Griffiths (2012) demonstram que os jogos *on-line* requerem uma grande quantidade de empenho e tempo, além de investimento do jogador para que ele seja capaz de atingir objetivos iminentes ao jogo. Por isso, os jogos *on-line* contribuem para o desenvolvimento de comportamentos não adaptativos, estratégias de enfrentamento e muitas vezes de intolerância (KUSS; LOUWS; WIERS, 2012). Os jogos *on-line* são significativamente mais difíceis de resistir e podem levar ao “abuso patológico”, como relata Hofmann et al. (2012).

Os estudantes demonstram preferência por jogos violentos, como indica o gráfico abaixo:

Gráfico 10. Tipos de jogos.



Fonte: Autoria própria.

É importante entender que jogos são esses, por isso descrever-se-á um pouco de cada jogo escolhido pelos estudantes:

Call of Duty: jogo lançado em 2003 pela empresa *Activision*⁴¹, tem classificação etária para maiores de dezoito anos, por se tratar de um jogo com cenas de violência. Pode-se jogar esse game no videogame, no computador, ou na versão mobile para celular em batalhas em tempo real e formato 3D, com multijogadores desafiando-se em batalhas estilo RPG.

A história inicia-se na Segunda Guerra Mundial, passa-se por cenários da Guerra Fria, como os campos franceses e da Rússia. Atualmente o jogo possui onze temporadas. Os jogadores começam em um avião e precisam saltar para o mapa, em uma ilha em que o objetivo é matar a maior quantidade de adversários até terminar o tempo da partida. Os cenários das batalhas são inspirados nos conflitos da Guerra Fria, onde os jogadores buscam deter o avanço das tropas alemãs sobre a Europa, até os conflitos atuais, os cenários estão cada vez mais realistas (CALL OF DUTY MOBILE, 2021)⁴².

Free Fire: desenvolvido pelo 111 *Dots Studios* e lançado em novembro de 2017, pelo Garena. O *Free Fire* é um jogo estilo RPG em 3D em que há troca de tiros e sobrevivência na versão mobile. Cada jogo dura cerca de 10 minutos e coloca você em uma ilha remota onde você enfrenta 50 outros jogadores, todos buscando sobrevivência. Os jogadores escolhem livremente o seu ponto de partida com o paraquedas, tentando permanecer na zona de segurança pelo maior tempo possível. Para vencer o jogo é preciso matar a maior quantidade de adversários possível (GOOGLE PLAY, 2021)⁴³.

Fortnite: desenvolvido pela Epic em 2011 é um *Battle Royale*, é um jogo para videogame e atualmente também na versão mobile, recomendado para maiores de doze anos, neste jogo o jogador constrói a própria ilha ou batalha para ser o último

⁴¹ A Activision Blizzard, Inc. (NASDAQ: ATVI) é membro da Fortune 500. É uma das corporações de jogos e entretenimento interativo autônomo sediadas em Santa Monica, Califórnia, a empresa tem quase cinquenta operações em todo o mundo.

⁴² Informações disponíveis em:< <https://www.callofduty.com/br/pt/blog/2021/01/New-Order-First-Season-in-2021-for-Call-of-Duty-Mobile>>. Acesso em Jan 2021.

⁴³ Informações disponíveis em:<www.garenaff.com/news>. Acesso em Jan 2021.

sobrevivente. O jogo é menos realista do que os anteriores, mas também é violento e desenvolvido para jogar com multijogadores.

League of Legends: desenvolvido em 2009 pela RIOT⁴⁴, é um jogo de batalha cuja estratégia é duas equipes de cinco jogadores que se enfrentam para destruir a base uma da outra. Pode ser jogado no computador. Possui classificação etária a partir de 12 anos.

Xadrez: é disputado por duas pessoas em um tabuleiro, com trinta e duas peças (dezesseis para cada jogador), as peças são: um rei, uma dama, dois bispos, dois cavalos, duas torres e oito piões. Cada tipo de peça move-se de uma forma própria e o objetivo é dar o xeque-mate ao rei adversário⁴⁵.

Muitos estudos encontraram associações entre o tempo dedicado aos jogos violentos e o aumento de comportamento agressivo de adolescentes. É provável que algumas dessas associações não sejam devido à quantidade em si, mas são artefatos da relação cuja influência toma uma magnitude além do comportamento agressivo, como o baixo desempenho escolar, risco de obesidade e outros resultados de saúde física.

No entanto, há outros estudos que demonstram que o uso regular da internet para estudo, trocas de informações e jogos, são bons instrumentos para o desenvolvimento cognitivo destes sujeitos.

Vários estudos mostram que os usuários regulares da Internet têm aumentado a atividade nas regiões pré-frontais do cérebro envolvido na tomada de decisões e resolução de problemas. Se essa atividade se prolonga, o que é de costume, o usuário passa o tempo avaliando as ligações e fazendo escolhas, ao mesmo tempo em que processa o impacto e a importância de cada nova imagem, vídeo ou banner que aparece na tela. Em consequência, a atividade cerebral é mantida a um nível tão superficial que impede a retenção de informação. Ao manter constantemente ativas as funções executivas do córtex cerebral a sobrecarga cognitiva aparece: a informação passa na frente dos nossos olhos, mas não é mantida (HOGVEEN, 1994, p.153).

⁴⁴ A Riot Games foi fundada em 2006 por Brandon Beck e Marc Merrill. Em 2009, lançaram o jogo *League of Legends*, o jogo se tornou o título de PC mais jogado no mundo. A sede da Riot Games fica em Los Angeles, na Califórnia, e possui 23 escritórios ao redor do mundo.

⁴⁵ Informações disponíveis em: <https://www.tabuleirodexadrez.com.br/regras-do-xadrez.html>

Przybylski e Weinstein (2019) lembram que por bastante tempo acreditava-se que o envolvimento com jogos violentos poderia estar associado à agressão humana, embora essa ideia seja controversa. Até o momento, o principal referencial teórico usado para estudar as ligações entre o engajamento em jogos violentos e a agressão tem sido o modelo de agressão geral (GAM). Resumidamente, o GAM é uma teoria de aprendizagem social que propõe que a exposição repetida a mídias violentas aumenta a acessibilidade de pensamentos agressivos, o que por sua vez aumenta a probabilidade de esquemas cognitivos agressivos, emoções e comportamento. Estudos recentes realizados usando o GAM relatam um suporte consistente, embora modesto, para a ideia de que o jogo violento está ligado à agressão humana. Essa interpretação não é uniforme; outras análises da literatura conduzidas por Sherry e Ferguson fornecem evidências de que o enquadramento GAM, e a ideia de que os jogos causam agressão de forma mais ampla, é incompleta, não é evidenciada ou falha.

Granic, Lobel e Engels (2014) dizem que embora haja pouca pesquisa tenha se concentrado nos benefícios de jogar videogames especificamente, as funções e benefícios do jogo de forma mais geral foram estudados para décadas. A psicologia evolucionária há muito enfatiza as funções adaptativas de jogo, e na psicologia do desenvolvimento, a função positiva do jogo tem sido um tema recorrente para alguns dos estudiosos mais respeitados na área (Erikson, 1977 e Piaget, 1932). Erikson (1977) propôs que os contextos lúdicos permitem que as crianças experimentem vivências sociais e simulem alternativas consequências emocionais, que podem então trazer sentimentos de resolução fora do contexto da brincadeira. Da mesma forma, Piaget (1962) teorizou que as brincadeiras de faz de conta oferecem às crianças oportunidades de conflitos da vida real, de trabalho as resoluções ideais para seu próprio prazer e para amenizar os sentimentos negativos. Piaget (1962) defendeu fortes ligações teóricas entre o jogo e uma variedade de elementos que fomentam o desenvolvimento social conhecimento.

Tsekleves et al. (2014) fornecem informações sobre os benefícios da utilização de jogos sérios na educação. Os autores citam entre os benefícios: a motivação de aprender por meio dos jogos, de acordo com este estudo os estudantes sentem-se recompensados, além disso, amplia a gama de interatividade e *feedback*,

desenvolvem o sistema inibitório durante as competições, desenvolvem suas habilidades por meio da ludicidade e conseguem refinar a aprendizagem pela resolução de problemas, o jogo também proporciona aprendizagem colaborativa, progressão e repetição, bem como realismo e imersão.

Finalmente, os resultados das pesquisas de Tsekleves et. al. (2014) revelam a eficácia dos jogos na motivação e execução de objetivos, os autores destacam ainda a importância de fornecer um *feedback* adequado aos utilizadores, enfatizando ao mesmo tempo que os novos tipos de jogos são melhor implementados através de uma orientação adequada de um instrutor. Além disso, salientam que por meio dos jogos digitais os estudantes aprendem realizar a avaliação do desempenho com vista a promover a adaptabilidade, bem como a personalização e a satisfação de necessidades numa base individual.

Garic, Lobel e Engels (2014, p. 68) defendem que ao contrário das crenças convencionais de que jogar videogames é intelectualmente preguiçoso e sedativo, parece que jogar esses jogos promovem uma ampla gama de habilidades cognitivas. Esta é sentença é particularmente verdadeira para videogames em que há atiradores, os chamados Jogos de “ação”), muitos dos quais são violentos na natureza (por exemplo, Free Fire, Halo 4). A maioria evidências convincentes vêm de vários treinamentos estudos que recrutam jogadores que nunca haviam tido contato com esses jogos e atribuem aleatoriamente para jogar um videogame de tiro ou outro tipo de videogame pelo mesmo período. Comparado com participantes de controle, aqueles na condição de videogame de atirador mostram uma alocação de atenção mais rápida e precisa, maior resolução espacial no processamento visual e aprimorado habilidades de rotação mental conforme retratam Green e Bavelier (2012).

Uma meta-análise publicada Uttal (2013) concluíram que as melhorias de habilidades espaciais derivado da reprodução de vídeos de tiro disponíveis comercialmente os jogos são comparáveis aos efeitos do formal (ensino médio e cursos de nível universitário) com o objetivo de aprimorar essas mesmas habilidades. Além disso, a recente meta-análise mostrou que habilidades espaciais podem ser treinadas com videogames de uma maneira breve período, que esses benefícios do

treinamento durem por um longo período e, crucialmente, que essas habilidades sejam transferidas para outras tarefas espaciais fora do contexto do videogame.

Curiosamente os estudantes que participaram desta pesquisa, disseram que são introvertidos, possuem poucos amigos e por isso gostam destes jogos com estilo RPG, porque descobriram que é mais fácil interagir virtualmente do que na vida real, o que por sua vez acentua a timidez e os faz recorrer cada vez mais ao jogo virtual. Inclusive eles falam que a educação escolar deveria investir mais na aprendizagem por meio de jogos digitais, pois com eles podem se tornar interativos e aprender com pessoas do mundo inteiro, sobre suas culturas, línguas, histórias e política. Além de ter acesso a conteúdo científicos de maneira lúdica, ou em formato 3D, o que torna o ensino mais interessante.

Ora, a troca simbólica supõe a interação cognitiva entre diferentes indivíduos, torna-se absolutamente necessária a comunicação entre esses sujeitos, para que desenvolvam a habilidade de expressar sentimentos e, conseqüentemente, sejam capazes de reconhecer e interpretar os sentimentos alheios, isto é, descortinar o pensamento, interiorizar a ação e privilegiar a cooperação (MONTROYA, 1996, p.73).

Mesmo que enriqueçam a troca interindividual, o uso excessivo de internet e celular, tem sido associada à mudança de desempenho escolar, como relatam os pais entrevistados nesta pesquisa. Eles dizem que seus filhos diminuíram o rendimento escolar nos últimos anos, e alegam que isso deve-se ao uso excessivo de celular e as mudanças biológicas causadas pela idade.

Entretanto, para Granic, Lobel e Angels (2014) é importante enfatizar que o desempenho cognitivo aprimorado não está documentado para todos os gêneros de videogame. Os efeitos mais robustos no desempenho cognitivo vêm de jogar videogames de ação. Essas melhorias cognitivas são provavelmente um produto dos espaços de navegação tridimensionais visualmente ricos e as demandas aceleradas que exigem tomada de decisão em frações de segundo e atenção aguda a mudanças imprevisíveis em contexto.

Mas, estudos como o desenvolvido por Hur (2006) defendem que adolescentes que passam muito tempo em jogos virtuais têm tendência a desenvolver

relativamente mal suas atividades escolares. De modo que, essa pode ser uma das causas do sofrimento psíquico. O estudo de Hur (2006) diz que a maioria dos adolescentes mergulham na Internet para se sentirem seguros. E as causas de comportamentos anormais estão associadas à sociabilidade. No mundo *on-line*, os indivíduos podem se tornar quem eles desejam ser, o que pode resultar em comportamento anormal.

O mundo virtual torna mais fácil a adaptação pelos adolescentes, também é fonte inesgotável de prazer imediato, o que é bastante perigoso. Como defende Yves de La Taille é quase um “Epa! Deixe-me viver minha vida, pensar hoje, sobre o que eu quero amanhã, me dê autonomia” (CORTELLA; LA TAILLE, 2013, P.46). E essa forma de viver é bastante perigosa aos adolescentes, que vivem uma falsa autonomia diante das redes sociais e jogos que em geral apresentam-se como uma agradável proteção, que quando retirada frente a uma situação real de conflito, deixa esses adolescentes vulneráveis por não terem desenvolvido a disciplina e maturidade moral e afetiva para agirem competentemente.

Os estudos de Hofmann (2012) falam sobre um pior desempenho das relações interindividuais, mas não necessariamente em aumento do comportamento agressivo. Enquanto outros autores como Anderson, Gentile, Buckley (2007) defendem que jogos com o conteúdo violento impactam diretamente em um comportamento agressivo.

A maioria dos pesquisadores defendem que esses jogos deslocam o tempo de outras atividades, como a leitura e atividades físicas, alterando inclusive os traços de personalidade supostamente ligados ao risco de desenvolver um vício em Internet como relatam Kuss et al. (2013) e Matthews et al. (2009).

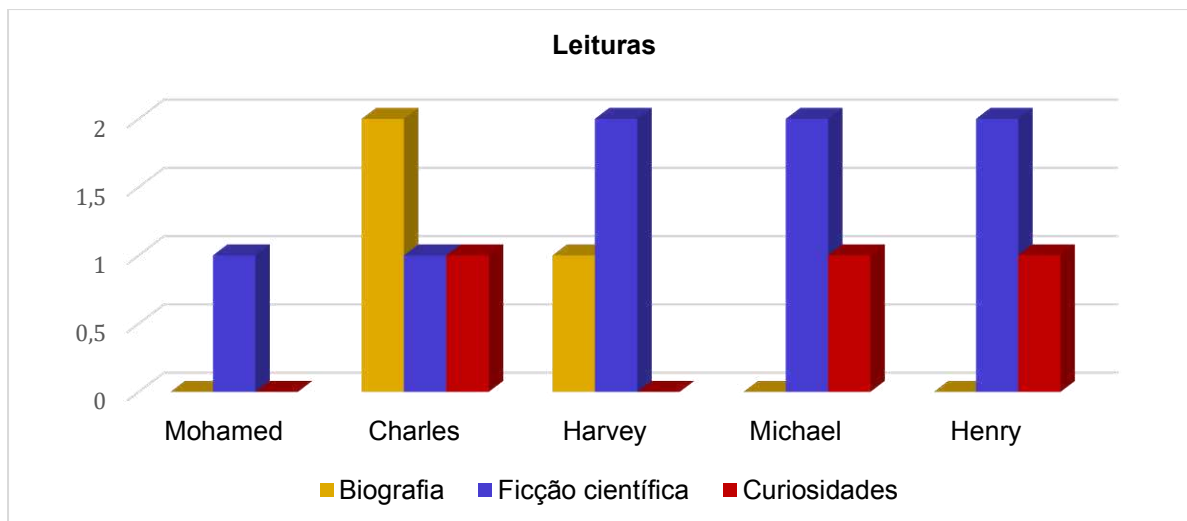
Porém outros pesquisadores como Adachi e Willoughby (2013) em seu estudo longitudinal mostraram que quanto mais adolescentes relataram jogar videogames estratégicos (por exemplo, jogos de RPG), mais melhorias eram evidentes em habilidades de resolução de problemas relatadas por eles mesmos no ano seguinte. A mesma associação preditiva positiva não foi encontrada para jogos de ritmo acelerado, como jogos de corrida e luta. Além disso, este último estudo mostrou um efeito de mediação indireta de tal forma que jogar jogos estratégicos

previa maiores habilidades autorrelatadas de resolução de problemas, que, por sua vez, previam melhores notas acadêmicas. Mais pesquisas são necessárias para lidar com a questão causal de se e em que medida o vídeo jogos ensinam habilidades de resolução de problemas e se estas habilidades generalizadas para contextos do mundo real.

Esses autores defendem que entre as consequências do uso excessivo de jogos *on-line* e de interatividade com jogos violentos está o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, não são preditores do fechamento dos adolescentes a novas experiências. Mesmo que os estudos de Mathews et. al. (2009) defendam que existe a falta de abertura ao que é novo e que isso faz parte do comportamento ligado ao vício em Internet, outros estudos como de Granic et al. (2014) defendem que há na verdade uma abertura a novas possibilidades e o desenvolvimento da identidade destes sujeitos como lembram Uhls, Ellison e Subrahmanyam (2017) prova disto é que segundo relato dos pais e dos próprios estudantes, eles passam muito tempo em seus quartos jogando no celular, ou computador, assistindo vídeos no YouTube, ao passo que realizam poucas trocas interindividuais com suas famílias, inclusive sobre as questões que lhes causam preocupação e isso segundo os pesquisadores anteriormente citados dá-se pois os adolescentes buscam construir suas identidades com pares em grupos fora do ambiente familiar geralmente isso ocorre nos grupos da escola, igreja etc. Mas no contexto de pandemia por Covid19 ocorre nas redes sociais. Nenhum dos pais soube relatar quais eram as maiores preocupações dos filhos a respeito de conflitos sociais.

Essas questões sobre as novas experiências, se estende ao acesso a bens culturais, os estudantes relatam que não têm acesso a teatro, cinema ou museus de maneira física, mas sim de modo virtual. Em relação ao interesse literário, a maioria prefere livros de ficção científica e leem em média três livros por ano, e o principal acesso é na biblioteca da escola. Como apresentado no décimo quinto gráfico.

Gráfico 11. Literatura.



Fonte: Autoria própria.

Observa-se que os estudantes não falam em literatura clássica, ou romances. Além disso, eles dizem que leem mais na internet do que livros físicos, essa pode ser a principal causa das escolhas literárias que eles fazem, ainda que os livros físicos sejam lidos prioritariamente no ambiente escolar. A infraestrutura da escola pode ser a causa do pouco interesse literário, e quanto mais distante do centro da cidade, mais escassa é a infraestrutura da escola, como pode-se perceber nos dados a seguir.

Os estudantes encontravam-se matriculados em diferentes escolas no ano de 2020, sendo que dois estavam matriculados na área central e três na área periférica de Guarapuava-PR.

Em relação à infraestrutura, a primeira questão que chama a atenção é que nas escolas periféricas não existe uma sala de recursos multifuncional para atender estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. E quanto mais distante do Centro, maior são as dificuldades de inclusão por parte deste público. Em relação a isso, vemos dois estudantes que participam da Sala de Recursos Multifuncional e estudam em escola central. Dois estudantes que vivem em um bairro distante do Centro e que esperam a avaliação para Altas Habilidades/Superdotação desde 2015, quando ainda estudavam em escolas municipais. E um estudante que vive em um bairro próximo ao Centro e que iniciou o processo de identificação em 2020, em um psicólogo particular, mas não concluiu devido à pandemia.

Observa-se que as escolas mais distantes do Centro, além de possuir menor infraestrutura, ainda tem o menor Ideb entre as três. Conforme vemos na tabela seis, abaixo.

Tabela 6. Caracterização da escola.

| Região | Ideb | Matrículas | Turmas |
|------------|------|------------|--------|
| Industrial | 4,1 | 1153 | 44 |
| Centro | 6,4 | 1366 | 59 |
| Batel | 5,1 | 587 | 27 |

Dados da QEDU⁴⁶.

As escolas periféricas também apresentam vulnerabilidades em relação aos índices de reprovação e desistência. E a escola mais distante, embora possua uma grande quantidade de alunos matriculados, seu índice de reprovação e desistência também é alto. Conforme vemos na tabela sobre a taxa de rendimento escolar:

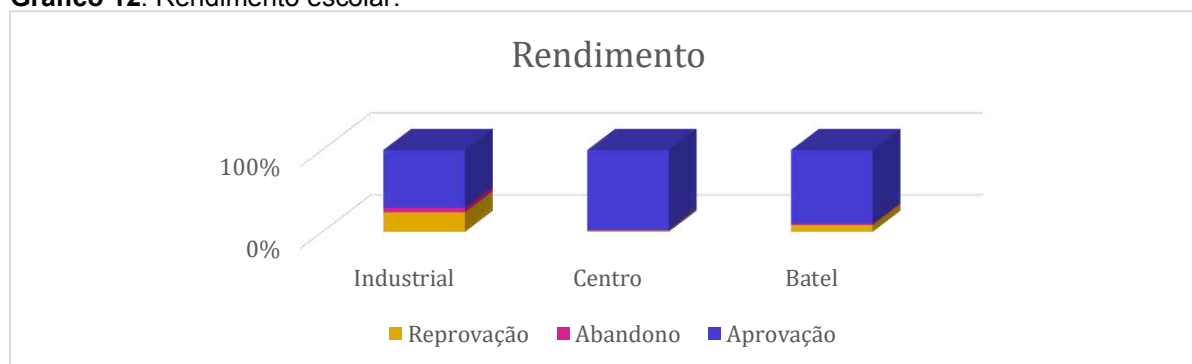
Tabela 7. Rendimento escolar.

| Rendimento | Reprovação | Abandono | Aprovação |
|------------|------------|----------|-----------|
| Periférica | 24 % | 5,6 % | 70,2 % |
| Central | 1,7 % | 0,4% | 97,2 % |
| Periférica | 8,6 % | 1,4% | 90,1% |

Dados da QEDU.

Para ilustrar melhor, os dados são apresentados no gráfico sobre o rendimento escolar em cada região, e assim poder ressaltar o fenômeno da vulnerabilidade em que os estudantes desta pesquisa se encontram.

Gráfico 12. Rendimento escolar.



Fonte: Autoria própria.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2575-guarapuava/aprendizado>. Acesso em: Dez 2020.

Essa discrepância na qualidade da educação escolar, torna o estudante vulnerável, pois nega a ele o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, conforme prevê o artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

A educação é um espaço no qual se consolida uma condição necessária ao próprio desenvolvimento humano, pois nela o adolescente pode compreender a “pluralidade nas relações do homem com o mundo” (FREIRE, 2015, p. 52). Pode-se entender que quando o conhecimento é ensinado de forma descontextualizada, é o mesmo que negar ao sujeito a possibilidade de atingir um nível de desenvolvimento elevado (PIAGET, 1973, p.39). Pois o adolescente não poderia adquirir suas estruturas mais essenciais sem uma contribuição exterior, afinal, “a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades de adaptação a vida social” (PIAGET, 1973, p. 41).

Para ter qualidade, a educação depende da pluralidade de desafios, em que sejam favorecidas as aptidões de cada um, essa pluralidade vivenciada nas interações sociais e educativas devem gerar nestes estudantes condutas eficazes. Por isso, Piaget (1973) defende que uma educação de qualidade é aquela em que o indivíduo tem a possibilidade de se desenvolver normalmente, em função das habilidades de que dispõe, e a sociedade tem “a obrigação de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis” (PIAGET, 1973, p. 41).

Para ser útil, a educação precisa levar o estudante a ser capaz de responder uma variedade de desafios, conscientemente entendendo seu contexto e sua própria singularidade,

[...] na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade (FREIRE, 2015, p.53).

A educação é uma tarefa altamente importante, sobretudo para nos incorporar ao dinamismo de cada época, como destaca Freire (2015), é algo relacionado ao “adentramento” a este dinamismo, estando nele e sendo realmente dele.

Mas, quando a escola nutre o jogo das contradições, ela não permite a superação dos velhos temas como a desigualdade social. Em contrapartida, quando a escola realiza seu papel de modo eficiente, os estudantes, pouco a pouco, desenvolvem a consciência de sua inserção no mundo e da responsabilidade mediante os conflitos de seu tempo. Portanto,

Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas. A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar (FREIRE, 2015, p.).

É na escola que os estudantes vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço, desenvolvem a capacidade de pensar com autonomia o meio em que vivem, mas é também nesse processo que se descobrem inacabados. Como defende (FREIRE, 2015, p.) “Realmente, não há porque se desesperar se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente”.

Por isso, é fundamental uma educação que permite a reflexão sobre seu próprio pensar e que instrumentalize o desenvolvimento do poder de criar e recriar regras, resolver conflitos enriquecendo as potencialidades de cada um, num processo de humanização.

Uma forma de melhorar a qualidade educacional para esses estudantes e promover certa equidade de direitos, seria a realização de programas educacionais extracurriculares, que constituem um atendimento específico para jovens em risco, como esportes ou clubes acadêmicos. Esses programas devem ser abrangentes, oferecerem uma variedade de atividades, que podem incluir atividades lúdicas e de socialização, enriquecimento acadêmico, serviço comunitário, esportes, artes e ofícios, música e escotismo (VANDELL et al. 2005).

Esses programas seriam particularmente para grupos de adolescentes socialmente vulneráveis, isto é, minorias étnico-raciais e estudantes de baixa renda

(DYNARSKI et al. 2004). Essas populações são tradicionalmente compostas por crianças e adolescentes que se enquadram em uma variedade de categorias, incluindo baixo desempenho na escola ou em testes padronizados, frequência em uma escola de baixo desempenho, características familiares como baixo status socioeconômico ou minoria racial ou étnica, ou envolvimento em comportamentos de alto risco, como evasão escolar ou uso de substâncias (LAUER et al. 2006).

4.2 RESULTADOS OBTIDOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS

Piaget (1932) indica que o julgamento é um processo de desenvolvimento. Não se trata apenas de um artifício em que se imprimem regras e virtudes, mas é a capacidade de modelar essas regras a partir de uma reestruturação cognitiva. Existem condições ambientais e, ou ações adultas que influenciam o julgamento e a resolução de conflitos.

Esse desenvolvimento envolve transformações básicas na estrutura cognitiva, ou seja, trata-se de uma mudança na forma, no padrão e na organização do pensamento. A transformação das estruturas cognitivas implica na criação de soluções necessárias para os conflitos.

É para compreender como ocorrem essas transformações e como é possível aos estudantes com AH/SD solucionar os conflitos cotidianos que tratar-se-á neste capítulo da resolução de oito conflitos morais, com dois conflitos sociais em cada conflito. Obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 3. Violência doméstica.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 1. | Conflito 1. Um menino brincava em seu quarto, enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas não tinha papel. Lembrou-se, então, que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas numa gaveta. Foi sorrateiramente procurá-las em uma gaveta. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que o menino havia roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor, então, muito zangado deu uma surra no menino (PIAGET, 1994, 171). O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do menino? O que você faria se estivesse no lugar do pai? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Mohamed | Que não deveria pegar as folhas e, sim, perguntado para o pai. Não daria uma surra, eu teria conversado com o menino, falaria que se ele quisesse, perguntasse e o pai o teria deixado. |
| Charles | Um menino queria desenhar, ele foi ao quarto e pegou as folhas que estavam à disposição. Na história não ouvi que o pai falou para ele não pegar as folhas, na minha opinião, não foi bem explicado para ele que não podia mexer nas folhas. Não, não acho certo, ele só queria desenhar para passar o tempo. Me parece que era uma criança menor, e só queria desenhar, não estava fazendo nada errado. O pai poderia ter explicado, não bater. |
| Harvey | Ele estava brincando em seu quarto e teve vontade de desenhar e foi ao quarto do pai e pegou a folha. Não que eu achei uma atitude errada do pai, mas sem cabimento, não que o menino tenha roubado ele só pegou. Se eu fosse o pai, primeiro eu perguntaria se ele pegou o papel, aí a gente conversava já que ele queria o papel para desenhar não para fazer outro tipo de coisa, né. |

| | |
|---------|---|
| Michael | Ele não deveria pegar as folhas, pelo menos onde eu moro, dá para pegar aquelas pedrinhas pequenas e desenhar no chão. Não teria batido no menino, são só folhas e tem mais utilidades, porque eram folhas em branco e se o menino rabiscou só de um lado daria para aproveitar. Daria para aproveitar as folhas. |
| Henry | Que o menino pegou o papel do pai, a atitude do menino não foi nem um pouco errada. A atitude do pai também não foi correta. Se eu fosse o pai falaria com o menino e daria um castigo para ele. |

Fonte: Piaget (1932).

Observamos que dois estudantes consideram que o menino não deveria pegar a folha para desenhar, que teria outra possibilidade para realizar o desenho, como desenhar no chão, com pedras ou giz. Enquanto três estudantes consideram que o menino deveria pegar a folha, que isso não foi errado.

Em relação a ação do pai, os cinco estudantes consideram errada a atitude de punir fisicamente o filho. Quatro estudantes disseram que o pai deveria conversar com o filho e explicar o porquê de não poder usar as folhas, e um achou que o pai poderia dar um castigo. Entre os cinco, apenas um estudante considerou que as folhas poderiam ser reaproveitadas.

O raciocínio prático envolvido na relação com o bem-estar do menino pressupõe uma autonomia, o argumento de que o pai poderia conversar e explicar o motivo de o filho não poder usar as folhas evidenciam o cuidado com o respeito, contrariando o conformismo inquestionável da heteronomia (PIAGET, 1932).

Neste conflito, os estudantes demonstram ser contrários à sanção expiatória, que traga constrangimento, uma vez que possui caráter arbitrário, principalmente quando traz uma punição física, sabendo que a ação da criança não trouxe consequências graves, mas apenas danos materiais.

Os estudantes mostram que têm um raciocínio moral autônomo em relação ao conflito apresentado. As decisões são tomadas com base no bem-estar comum. De fato, descobriu-se que eles usam a lógica das proposições (criando hipóteses sobre cada conflito), mas também consideram transformações (inversões e reciprocidades) necessárias para o funcionamento dos mecanismos do pensamento formal (INHELDER; PIAGET, 1985).

Na adolescência o pensamento formal não consiste apenas em raciocínio verbal (lógica das proposições), mas também sugere a formação de uma série de esquemas operativos, que aparecem de forma síncrona: operações combinatórias e proporcionais. Cujas análises sobre os conflitos mostram que eles usam sistemas múltiplos de referência, em que temos: esquema de equilíbrio mecânico (igualdade de ação e reação), probabilidades multiplicativas (possibilidade de soluções) e correlações (informações adquiridas no meio) para julgar e solucionar os Conflitos (INHELDER; PIAGET, 1985, p. 18).

Essa proposição julgada na análise do conflito considera a preocupação com o bem comum (reciprocidade), aparece também quando os estudantes repudiam a violência doméstica e acreditam que a melhor forma de agir é denunciando a agressão, conforme observamos nas respostas presentes no quadro a seguir:

Quadro 4: Violência contra mulher.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 1. | Conflito 2. Kim era uma menina muito alegre e falante, até que um dia presenciou uma agressão do padrasto contra sua mãe. A menina ficou muito assustada, mas não contou nada a ninguém, pois sua mãe pediu que não falasse sobre isso com ninguém. Kim tinha medo de que algo de ruim acontecesse com sua família, então começou a ficar mais calada e triste. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do padrasto? O que você faria se estivesse no lugar de Kim? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Mohamed | A menina (hum... silêncio) escutou a mãe e não contou a ninguém. Mas se eu fosse ela eu contaria para uma pessoa mais próxima, para ter mais segurança, se não o padrasto poderia bater na mãe novamente e a situação seria pior. Ah! Totalmente errado. Não pode bater em mulher nenhuma, não é necessário. |
| Charles | Parece uma história real que acontece muito, existe muita violência contra a mulher, muita menina que se esconde por ver a violência com sua mãe, se eu fosse a Kim ligaria para polícia ou para o 189. |
| Harvey | Essa é uma história que no tempo em que estamos vivendo hoje é muito grave. Na verdade, essa agressão acontece principalmente contra a mulher, o homem perde a razão, na minha opinião o homem deixa de ser homem. Se eu fosse a Kim denunciaria com certeza. |
| Michael | A menina não fez nada porque tinha medo de que algo acontecesse com a mãe. Já que poderia acontecer uma variedade de coisas. O que você faria se estivesse no lugar de Kim? Eu acho que deveria ter denunciado, deveria ter falado com a professora, ou com alguém da direção. Ou tentaria ir direto na delegacia, não sei se é possível, não sei a idade de Kim. E o que você acha da atitude do padrasto? Acho errado. |
| Henry | A atitude do padrasto da Kim foi horrenda. E o que você faria se estivesse no lugar da Kim? Eu não sei, eu poderia contar para alguém, mas poderia ser muito ruim também, então eu não sei o que faria também. E como poderia resolver essa história? Tem aqueles negócios que foram distribuídos para mulheres que têm maridos agressores, que é só apertar um botão e a polícia vem. Eu acho que isso é uma coisa boa, uma espécie de contato direto com a polícia. |

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que no conflito sobre a violência doméstica os cinco estudantes dizem que denunciariam, sendo que quatro estudantes iriam até a polícia, e um buscaria ajuda na escola. Um dos estudantes lembrou que a melhor solução seria a utilização de um bipe conectado à polícia, ele fala que com esse dispositivo a mulher vítima de abuso poderia avisar a polícia no momento da violência, sem que o agressor percebesse a denúncia.

Os estudantes indicam sentimento de impotência diante da ação violenta, o que poderia ser a fonte para paralisia do pensamento e da ação. No entanto diante desta situação mostram ter consciência de suas limitações e da importância da intervenção de autoridades competentes para tal intervenção.

Existem acontecimentos que causam mais tensão psicológica e os estudantes demonstram que frente a uma situação de estresse, como a violência doméstica, eles se sentem incapazes de agir, como vemos na resposta do estudante cinco, quando fala que não sabe o que fazer, ele afirma que poderia contar para alguém, mas teria medo do que poderia acontecer. Mesmo diante do sentimento de incapacidade diante do conflito a resposta mostra a maturidade de saber buscar ajuda. Portanto, mesmo que o estresse e a vulnerabilidade impactem diretamente na capacidade de criar soluções para os conflitos eles ainda trazem à tona algumas possibilidades.

Os processos ligados a criatividade incluem um estilo cognitivo que permite confrontar mais facilmente a complexidade e a interrupção da reflexão durante a resolução de um problema, a utilização heurística para produzir novas ideias e um estilo de trabalho caracterizado, em parte, pela perseverança e atenção concentrada para uma tarefa. Considera-se que os processos criativos se aplicam a todas as tarefas que pedem criatividade, assim como as capacidades se aplicam a uma área precisa e as motivações são mais específicas para uma tarefa; o nível de uma pessoa nestes três componentes determina sua criatividade. Se um dos componentes está ausente, a criatividade não poderá se exercer (LUBART, 2007, p.18).

Os adolescentes mostraram que diante da violência doméstica sentem-se mais ansiosos e temerosos, declaram que frente a altos níveis de autoritarismo, sentem-se deficientes e obrigados a responder com obediência à autoridade. Isso os torna dependentes de outras pessoas, no caso, eles citam os professores como sujeitos capazes de os proteger, quando eles se sentem incapazes de agir frente ao conflito, isto é, quando o medo impera a atenção concentrada e a perseverança se dissipam

e a criatividade fica comprometida. Mas, o medo não os torna menos autônomos e sim demonstra que eles, sabem como se proteger diante da situação ao buscarem ajuda com outras pessoas que eles julgam mais capazes de intervirem sobre aquele conflito.

A coação e a violência influenciam negativamente no processo de autorregulação que, ao longo do tempo, gera estruturas qualitativamente distintas de conhecimento e raciocínio. Um adolescente que enfrenta situações excessivamente coercitivas pode ter um atraso no progresso da racionalidade (MOSHMAN, 2005, p. 86).

Compreende-se que uma pessoa que responde eficientemente a eventos estressantes é aquela que possui uma capacidade de reação. Para ser capaz de solucionar problemas há três tipos diferentes de recursos:

O primeiro é o apoio externo disponível, e especialmente a rede de apoios. O segundo recurso inclui a inteligência, educação e fatores de personalidade (introversão e extroversão). E, finalmente, o terceiro tipo de recurso refere-se às estratégias de sobrevivência que uma pessoa utiliza para se adaptar às situações adversas (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

A adaptação do sujeito ao meio, implica na capacidade de pensar possibilidades e fazer o exercício de reversibilidade entre a própria ação e a consequência desta ação, frente ao objeto ou ao conflito. Piaget (1972, p.71) lembra que: “Para ser formal, a dedução deve desligar-se da realidade e assumir a sua posição sobre a plano do puramente possível”.

Pensar hipoteticamente sobre a própria reação diante de uma situação de conflito, exige a reversibilidade de raciocínio, a fluência e a flexibilidade para julgar e solucionar os conflitos virtuais. Como se observa nas respostas do quinto quadro.

Quadro 5. Bullying.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 2. | Conflito 1. João estava agredindo com socos e palavras um colega de classe chamado Miguel, ele possui dificuldades de aprendizagem, e por isso João zomba dele. Miguel vai embora chorando. A professora percebe e deixa João de castigo até que sua mãe chegue para buscá-lo. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do João? O que você faria se estivesse no lugar da professora? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
|-------------|--|

| | |
|---------|---|
| Mohamed | João é quem ficou de castigo, né? João é o que implicou com Miguel, certamente ele não deveria ter feito isso, ele fez <i>bullying</i> . A professora agiu corretamente. |
| Charles | Isso acontece muito, entendo que João era um valentão que agrediu os colegas, é certa a atitude da pedagoga em chamar os pais e que Miguel deveria denunciar a agressão aos professores, que devem desenvolver um debate na escola para evitar a violência. |
| Harvey | Essa história, já tive colegas meus que sofreram com isso, mas tipo, eu sou uma pessoa que ajudou muito as pessoas, muito mesmo, principalmente na sala de aula, meus colegas me chamam de segundo professor, por causa que quando eu aprendo algo com avanço, eu sempre ajudo, até agora tem um amigo do meu pai que ele vem aqui todo dia quase para eu o ajudar a fazer atividade. Acho muito chato o cara fazer isso (bullying), além de tudo, todo mundo dentro da sala é aluno e o único que sabe mais é o professor, a primeira coisa quando tem dificuldade é pedir ajuda para o professor, é muito ruim zombar do colega porque ele tem dificuldade. |
| Michael | Acho bem errado, porque na minha turma do sétimo ano, tinha um menino da minha sala que tinha dificuldade, não sei qual é a dificuldade, e o outro menino implicava com ele e os dois brigavam, ficam se xingando quase todo dia e a professora não fazia nada. O que você acha da atitude da professora? Acho que até está certa, mas acho que poderia fazer outra coisa, não só chamar a mãe de João, mas chamar a mãe do menino que tinha dificuldades também. Porque isso acontecia na minha turma quase todo dia e não resolvia nada, tinha que conversar com a mãe e a diretora, porque talvez o problema fosse a mãe do menino. |
| Henry | A atitude de João é errada. E se você estivesse no lugar da professora? Faria a mesma coisa. Se eu fosse o Miguel eu começaria a tentar escapar, ficaria perto de uma professora. |

Autoria própria.

Sobre o *bullying* realizado por João, os cinco estudantes consideram que é uma atitude ruim.

A partir de Piaget (1932) vemos que os estudantes refletem sobre as intenções dos atores do conflito e intensidade dos danos causados. Piaget (1932) descobriu que ao julgar quem merecia ser castigado, as crianças mais novas concentraram-se apenas nos resultados, mas os adolescentes pensam nas intenções do indivíduo. Assim, os adolescentes são capazes de pesar a motivação quando pensam no castigo.

Aqui vemos a reincidência de respostas que sancionam a expiação da ação, mas não evidenciando a preferência pela justiça retributiva, pois o que eles querem é que o *bullying* não aconteça e para que isso ocorra é preciso que haja medida repressiva das ações violentas. Afinal, as respostas corroboram com a teoria piagetiana, que fala que o adolescente, a partir dos doze anos, já está no período operatório formal, e por isso opta pela solidariedade e reciprocidade em detrimento da punição severa. Como foi possível observar na resposta dos três estudantes que consideram que a atitude da professora de deixar João de castigo foi correta.

Diante das situações de conflito, os estudantes precisam pensar a situação ideal em comparação com a situação real, para isso trazem à tona a representação mental das informações que precisam tratar, escolhendo ser ou não ser solidário. Essa representação integra a tomada de consciência.

[...] levanta toda a questão de tomada de consciência progressiva no processo de evolução das imagens. Assim, a evolução da imagem não seria brusca nem repentina, mas decorreria de um processo gradual em que as antecipações e reantecipações são cada vez mais complexas, passando dos resultados das ações para os processos e dinamismos internos (movimentos e transformações) (MONTROYA, 2005, p. 55).

Os estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, por vezes possuem um desenvolvimento assíncrono, em que possuem um avanço intelectual acima da média, ao passo que podem demonstrar um desenvolvimento social e emocional com atraso. Mas, o que se observa aqui é a preocupação deles com a injustiça e a causalidade desta injustiça.

A capacidade cognitiva dos estudantes corresponde à interação funcional entre o figurativo e operativo, eles mostram ser habilidosos em antecipar ações abstratas, como quando um estudante falou que não adianta castigar, e este estudante considerou que o problema da atitude de João, na verdade, é problema com a mãe, é preciso ver o que está acontecendo na casa do menino, ele antecipou uma ação figurativa importante para a aquisição da competência nas relações interindividuais.

Este estudo mostra também que, depois de assegurada a interação funcional entre o figurativo e o operativo, o papel simbólico da imagem não pode ser desprezado como poderiam fazer crer os excessos da reação contra o associacionismo clássico: a imagem, porque assegura uma imagem mais fina dos 'estados' e facilita mesmo a antecipação figurativa das 'transformações', e apesar do caráter estático irreduzível desta figuração, constitui um auxiliar indispensável ao funcionamento do pensamento no seu dinamismo, mas sob a condição de permanecer sempre subordinada a este dinamismo operatório, que ela não poderia substituir, e do qual ela é uma expressão simbólica mais ou menos deformadora ou fiel, conforme o caso (PIAGET, INHELDER, 1991, p. 458).

O dinamismo do pensamento depende da construção afetiva sobre as imagens mentais criadas pelos estudantes e o seu papel simbólico diante das situações conflituosas. E isso pode ser relacionado ao domínio intelectual, como mostrou Hollingworth (1926). Os julgamentos e conflitos apresentados pelos

adolescentes, demonstram a escassa atenção que a sociedade tem dispensado para pessoas superdotadas e seus desajustes.

Os dados que agora possuímos, do estudo científico sobre os superdotados, mostram que as crianças de inteligência muito superior são superiores em termos de estabilidade emocional e controle. A velha ideia de que a "criança prodígio" é suscetível ao descontrole emocional tem sido generalizadamente equivocada. Hollingworth (1926) demonstrou que crianças altamente inteligentes são mais estáveis emocionalmente do que os pares de mesma idade.

Em relação aos aspectos sociais e emocionais, Hollingworth (1926, 1942) fez contribuições significativas para a nossa compreensão sobre o social e emocional de superdotados. Ela examinou as relações entre pares de crianças em diferentes faixas etárias de diversidade no domínio intelectual, com QI entre 125 e 155.

Hollingworth (1926) diz que crianças moderadamente superdotadas são socialmente bem ajustadas e autoconfiantes, mas vivem certo isolamento social devido às dificuldades em encontrar pares intelectuais, o que pode ser o motivo para que os estudantes demonstrem um atraso entre o desenvolvimento do raciocínio lógico formal e a capacidade de realizar julgamentos morais, isso porque precisam articular suas experiências vividas para resolver um problema.

Estreitamente ligada à noção de definição de problema, deve-se considerar a representação mental das informações a tratar. A representação de um problema pode influenciar a investigação das informações na memória, o modo como os conhecimentos cotidianos podem estar ligados a um problema e a facilidade com a qual as regras são aprendidas e aplicadas (LUBART, 2011, p. 23).

É pela pouca experiência dos estudantes quanto às interações sociais, que eles acreditam não possuir competência para solucionar conflitos. Como pode-se ver no próximo quadro, percebe-se que os estudantes têm a consciência de que precisam de ajuda para solucionar a questão do *bullying* para não se colocarem em risco, mais uma vez demonstram ser autônomos (quando assumem que a violência é algo mais grave e profundo do que a ação gerada pelo menino, e que isso deve ser investigado antes de pensar em castigo, pois esse não resolverá o problema).

Esse desenvolvimento moral e afetivo, pode ser visto no quadro número seis.

Quadro 6. Bullying virtual.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 2. | Conflito 2. Maria era uma menina muito inteligente, mas estava triste, pois recebeu mensagens com palavras constrangedoras de algumas colegas da escola pelas redes sociais. Maria não queria pedir ajuda a seus pais, porque tinha medo de ser agredida fisicamente pelas colegas. Então começou a fingir que estava doente, para não ir para escola, também parou de sorrir e de brincar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude de Maria? O que você faria se estivesse no lugar de Maria? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Mohamed | As amigas zombaram dela e ela ficou super triste, magoada e não quis contar para os pais dela. Eu contaria para meus pais. Precisa fazer um trabalho com os alunos, talvez com psicólogos, para ajudar os alunos a entender como o bullying prejudica as pessoas e porque não podemos fazer isso. |
| Charles | A menina deve contar aos pais o que está acontecendo, que provavelmente está sofrendo constrangimento nas redes sociais por alguma foto que compartilhou e que não pode parar de estudar, mas deve pedir ajuda para tirar essa foto das redes sociais, tem que ir à polícia. |
| Harvey | Primeiramente eu não ligo para a opinião das outras pessoas. A menina devia fazer como eu, apenas não dou bola para aquilo e sigo em frente. |
| Michael | Ela tinha medo de falar para alguém, e as meninas provavelmente baterem nela porque elas estavam em um grupo maior, e ela ficou com medo. E como você solucionaria essa questão? Eu contaria e no primeiro dia ficaria provavelmente ao lado da diretora, ou com os professores até elas esquecerem disso. Eu já briguei na escola e até levei uma advertência por isso, mas depois a gente virou amigo. |
| Henry | Ela estava com medo das amigas, ela devia ignorar porque seria uma rede social, não iria ser muita coisa, dependendo do que é. E o que acha que Maria poderia fazer? Nas redes sociais não tem muito o que fazer, porque a pessoa pode usar um nome falso. Não poderia fazer nada, poderia só bloquear a pessoa para não falar com você, poderia ignorar, porque não seria como uma agressão física que deixa marcas, uma agressão virtual é bem ignorável. Você acha que a agressão verbal ou virtual tem menos impacto que a agressão física? Depende muito, porque virtual tem muito disso, não pode fazer nada que já é agredido. E verbal você deve ignorar, eu sempre consegui ignorar, ou entrar na brincadeira e a agressão acaba. |

Autoria própria.

Em relação ao *bullying* virtual, três estudantes pediram ajuda e dois ignoraram a violência considerando que não há muito o que fazer além de bloquear o agressor nas redes sociais. Um estudante lembra que precisaria da ajuda dos pais, para ir até a delegacia e conseguir tirar as mensagens das redes sociais.

Um adolescente que está no nível operacional formal, seria capaz de imaginar uma grande variedade de disposições relativas ao seu papel na resolução do *bullying*. Moshman (2005) lembra que, quando há um desenvolvimento socioemocional adequado, os estudantes se tornam capazes de fazer arranjos reais com a sua comunidade, então, passariam a ver como protagonistas na realização de uma das muitas possibilidades para solucionar o conflito.

Essa atitude de se colocar em segundo plano na resolução dos conflitos poderia então ser reconsiderada quando o estudante postular a coordenação entre o

respeito mútuo, a reciprocidade e as possibilidades. A nível das operações formais, então, há uma inversão radical da perspicácia sobre os conflitos sociais, em vez de considerar as possibilidades com respeito à realidade, a ação é considerada com respeito às possibilidades. O adolescente em nível de raciocínio operatório formal, gera de forma espontânea e sistemática possibilidades, e reconstrói as realidades à luz dessas possibilidades (MOSHMAN, 2005).

Esse relacionamento do estudante com os conflitos precisa ser mais eficiente do que ignorar ou se esconder atrás de professores, como relatam os estudantes 3 e 4. É preciso que o nível de maturidade articule as possibilidades, isto é, que o estudante explore o raciocínio hipotético-dedutivo. Tal raciocínio começa com uma afirmação que é puramente hipotética, ou mesmo falsa, para que na sequência haja uma solução criativa.

O estudante deve considerar pelo menos dois argumentos, ser capaz de distinguir a lógica da verdade e, assim, formular e avaliar argumentos independentes da verdade ou falsidade das suas premissas. O raciocínio hipotético-dedutivo, então, permite considerar as implicações lógicas e um conjunto de premissas para resolver os conflitos do seu cotidiano, mesmo que não se trate de aceitar essas premissas. Este raciocínio desempenha um papel central na exploração rigorosa das possibilidades e por consequência do processo criativo (MOSHMAN, 2005).

Quadro 7. Preconceito.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 3. | Conflito 1. Julia estudava no sexto ano do Ensino Fundamental, Julia era uma menina afrodescendente e por causa da sua cor de pele, alguns colegas de escola lhe deram vários apelidos ofensivos e excluíram-na das atividades escolares. Julia sofria com rejeição e preconceito que vivenciou, por isso ela quis parar de estudar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude de Júlia? O que você faria se estivesse no lugar da Julia? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Mohamed | É, isso de preconceito, eu também me sinto parte desta luta, porque eu também sou afrodescendente. E mesmo que não tenha afrodescendência, eu não gosto deste tipo de coisa, porque afinal de contas é um ser vivo, são seres humanos. E a gente não vai ter preconceito por causa disso, e a menina é Júlia o nome dela, não devia parar de estudar por conta do trauma, mesmo que os amigos da escola tivessem maltratado ela por causa do tom de pele negro, ela acaba tendo um trauma e até inconscientemente ela pode associar o estudo ao preconceito. A menina deveria ter um acompanhamento psicológico para superar o trauma. |
| Charles | A menina deve pedir ajuda aos professores e aos pais, não deve parar de estudar, pois isso é racismo, acontece muito e prejudica muito as pessoas. Poderia existir um grupo de fortalecimento da autoestima e discussão de temas relacionados ao racismo na escola, para combater o preconceito. |

| | |
|---------|--|
| Harvey | Esse negócio de preconceito, não que eu tenha já vivido, mas já percebi algumas coisas, sou bem moreno também, mas... (fica em silêncio por alguns segundos). No seu lugar, primeiramente, como eu falei, não ligaria para a opinião das outras pessoas. Até que uma vez uma professora me perguntou se eu tinha uma empresa, que tipo de funcionário eu iria ter, e eu não ligo para a característica da pessoa eu só ligo para o potencial da pessoa. Na verdade, ninguém é diferente de ninguém, a pessoa que tem um potencial grande não pode desistir, se você desistir você perde todo o teu potencial. Sempre tem pessoas que vão achar que você não vai conseguir, tem que saber lidar com isso e por isso eu aprendi que a gente não pode ligar para a opinião das pessoas. |
| Michael | Ela tem que denunciar, ela não poderia se privar dos direitos dela só por causa de outras pessoas. E qual atitude poderia tomar para acabar com o preconceito? Ela poderia criar um documentário orientado pelos professores sobre a cultura africana e assim fortalecer a identidade das pessoas afrodescendentes. |
| Henry | Eu acho errado. Eu acho que, tipo, deveria ignorar, ficar com outras pessoas, ir para outra escola, quem sabe. E o que você acha da questão do preconceito? Eu acho errado, não faz nenhum sentido, uma pessoa tem a mesma capacidade cerebral e física de qualquer outra pessoa, independente da raça, etnia. Poderia fazer avaliações para fortalecer o reconhecimento da inteligência dos alunos afrodescendentes e melhorar a autoestima. |

Autoria própria.

Os alunos reconhecem o trauma da menina, mas concordam que não é motivo para parar de estudar, ela precisa reconhecer o valor de ser afrodescendente, para isso entre as medidas pensadas por eles estão o acompanhamento psicológico, grupos de debate, produção de informação sobre a cultura afro, avaliações para reconhecimento de habilidades cognitivas e fortalecimento da autoestima.

Piaget (1985) sugeriu que a racionalidade precisa ter coerência lógica, reside em formas correspondentes de equilíbrio psicológico. Ao reconhecerem o sofrimento causado à menina pelo preconceito, os estudantes mostram como relacionam-se com os seus ambientes, assimilando aspectos desses ambientes às suas estruturas cognitivas.

Quando julgam as consequências implicadas pela prática do bullying, eles mostram que as estruturas de raciocínio lógico estão adequadas, por isso podem adaptar-se e posicionar-se frente ao assunto em questão. Contudo, quando eles não conseguem pensar as consequências de um ato preconceituoso, experimentam um estado de desequilíbrio, como defende Piaget (1985).

O estudante precisa compreender que as ações dele impactam diretamente em um mundo real, por isso a capacidade de resolver conflitos está no centro da atividade intelectual. Sendo assim, as possibilidades de resolução (criativa) são concebidas e avaliadas em relação a cada realidade. Para o estudante que se

encontra no período operatório formal, as possibilidades tomam sobre uma vida própria. São propositada e sistematicamente formuladas como uma parte de rotina da cognição. A realidade é entendida e avaliada como a realização de uma possibilidade particular (MOSHMAN, 2005, p.32).

Nota-se que os estudantes que responderam a esta pesquisa, vivem uma assincronia no desenvolvimento moral e afetivo. A organização afetiva corresponde ao desenvolvimento intelectual, e o adolescente relaciona as duas formas de organização para se enquadrar no corpo social. Ao mesmo tempo o adolescente busca afirmação da autonomia. Frequentemente essa afirmação é plenamente conquistada quando ele se torna capaz de julgar e solucionar os conflitos como os adultos, de modo que se constitui com a maturidade afetiva, essencial para uma personalidade que se dispõe a enfrentar a vida. Isso pode ser visto no quadro sobre o preconceito religioso.

Quadro 8. Preconceito.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 3. | Conflito 2. Tom é judeu, sua família é ortodoxa, por isso segue rigidamente as tradições do judaísmo. Tom vai regularmente à sinagoga e usa o “kipá” quando vai ao templo. E por isso, sofre com o preconceito dos colegas de escola, que não compreendem as tradições da religião da família de Tom. Por isso, Tom começou a agredir os colegas na escola. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude dos colegas de Tom? O que você faria se estivesse no lugar do Tom? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Mohamed | Os colegas dele não foram nada legais, porque é como se ele fosse obrigado a utilizar o chapeuzinho, e eu nunca vi esse chapeuzinho, mas mesmo que fosse feio é a religião dele, e ele usaria o chapeuzinho de qualquer forma. E os colegas, como eles não têm esse tipo de tradição, eles podem usar a roupa que eles quiserem. E é isso, eles estão fazendo errado em julgar ele pela roupa que ele usa, mas a atitude do tom de agredir os colegas pela atitude que eles fazem, eles deviam ser levados à direção, para chamar a atenção deles. O Tom poderia convidar os colegas para ir até à sinagoga para conhecer um pouco da cultura dele. |
| Charles | Tom não deve ligar para os colegas, uma hora vão esquecer e parar de incomodar, deve também pedir ajuda aos professores para explicar um pouco mais como funciona a sua religião, e tudo com conversa se resolve. |
| Harvey | Assim, algumas pessoas sofrem com isso e tem o temperamento um pouco mais alto, e elas não conseguem aguentar isso e agredem. Algumas se escondem e algumas tentam combater isso, é errada a atitude do Tom, e é errada a atitude dos colegas que zombaram dele porque eles não entenderam as suas tradições, e ele (Tom) podia ter resolvido de outra forma. Eu tentaria falar com os professores, eu falaria com meu pai e resolveria isso. Eles poderiam fazer uma noite das nações com exposições sobre diferentes tradições, assim o preconceito acabaria. |
| Michael | Que talvez ele esteja se exaltando demais, já que os colegas não entendem a tradição judaica e a quantidade de ritos que ela tem. Eu conversaria com meus pais. E por que você acha que existe o preconceito? Acho que é coisa do ser humano, diferenças existem, não devem ficar se exaltando por basicamente nada. |

| | |
|-------|---|
| Henry | Olha, o Tom teria capacidade, não seria uma pessoa fraquinha e baixa, ele teria capacidade de argumentar contra, não precisava fazer isso. Podia fazer um blog com os colegas sobre isso e divulgar suas tradições. |
|-------|---|

Autoria própria.

Os estudantes compreendem que o preconceito é fruto da falta de conhecimento acerca da religião de Tom, dizem que é fundamental o trabalho conjunto entre professores, família e estudantes. E assim buscar romper com a violência, seja ela por causa do preconceito, ou seja, como reação do aluno ao *bullying* sofrido.

Piaget (1972) demonstrou que a forma de interpretar as questões morais, como por exemplo ter reciprocidade quanto ao sofrimento alheio, depende da forma como o adolescente considera a intenção e a consequência dos atos, esse processo depende da maturação das estruturas matemáticas abstratas. Trata-se de uma relação entre a construção da própria identidade, articulação da negação de si, num processo de descentração para que haja reciprocidade. Para saber se posicionar adequadamente é preciso raciocinar sobre as correlações em um conjunto associado de relações lógicas, tais como implicação e compatibilidade das ações e suas consequências (INHELDER; PIAGET, 1985, p. 283).

Neste caso, os adolescentes relacionam a intenção do agressor em decorrência do *bullying* sofrido, no entanto, para eles não houve a reciprocidade por nenhuma das partes, e a falta de conhecimento a respeito de tradições diferentes é a verdadeira causa da violência retratada na história.

A descentração é o que permite aos adolescentes e adultos elaborarem combinações e permutações de elementos sistematicamente, para identificar correlações, e para manipular variáveis de forma independente de modo a determinar os seus efeitos individuais. As operações formais deste processo de resolução de conflitos envolvem uma estrutura lógica de ordem mais elevada, que permite uma compreensão e um raciocínio impossível ao nível das operações concretas (INHELDER; PIAGET, 1985).

Em suma, as aquisições afetivas fundamentais da adolescência são paralelas às suas aquisições intelectuais. A fim de compreender o papel das estruturas formais de pensamento na própria vida do adolescente, tivemos finalmente de as inserir em

toda a personalidade, e no caso dos estudantes desta pesquisa há uma prevalência de introversão, mesmo quando eles mostram solidariedade com outros, como vemos no quadro nove.

Quadro 9. Drogas.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 4. | Conflito 1. Leonardo começou a fumar maconha aos 17 anos depois de um colega de escola lhe oferecer em uma festa. Leonardo usou drogas até os 30 anos. Ele ficou muito doente por causa da droga, a família e amigos se afastaram dele, que acabou morando na rua, onde passou frio, fome e medo. O que você compreendeu sobre a história? O que você acha sobre isso? O que você achou da atitude do Leonardo? O que você faria se estivesse no lugar da família do Leonardo? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Mohamed | É muito comum, as pessoas começam a usar drogas na adolescência e ficam mais velhas e acaba morando nas ruas, né. Muita gente vende todos os seus pertences para comprar droga, acaba ficando sem nada, vão aumentando o tipo de drogas que usam, de uma droga comum até uma droga mais forte e isso vai estragando completamente o organismo, tanto a parte mental como as partes vitais do corpo, podem começar a serem danificadas, não sei qual é o motivo de ele parar na rua, se ele gastou tudo que tinha por que ficou doente, ou se a família expulsou ele de casa, mas é muito comum. Ele não devia ter aceitado a droga que o amigo ofereceu. Neste caso, a família é que expulsou ele de casa. O que você acha sobre isso? Eu não o expulsaria, mas talvez a família não conseguisse aguentar conviver com ele, deveria ter enviado ele para uma clínica de reabilitação. |
| Charles | Muito jovem, para se inserir nas panelinhas ou no grupo de amigos, acaba experimentando drogas, como por exemplo, narguilé, apenas para serem aceitos, isso é errado, mas infelizmente acontece muito. Os pais não devem abandonar Leonardo, devem buscar ajuda em uma clínica para ele fazer um tratamento e abandonar as drogas, também os pais não devem deixar Leonardo enquanto ainda é jovem e menor de idade ir às festas, para que ele não experimente essas drogas. |
| Harvey | Primeiramente essa história é a história de muitos cantores famosos que se envolvem com isso, é uma atitude viciante, que a pessoa sempre tem que dizer não, sempre, eu nunca fui alvo disso (por que eu nunca saio de casa com meus amigos, quase nunca), mas ele devia (silêncio). Ele acaba com a vida dele. Vai chegar uma hora que ele vai abandonar tudo pela droga. O que você acha da atitude da família dele? Na verdade, bem certo eu não sei o que te falar, a família vai abandonar ele, não que tenha razão de abandonar ele, mas ele meio que desobedeceu a família, porque a família dele seria a última pessoa que gostaria que ele fizesse isso, mas acho que a mãe o apoiaria. |
| Michael | Eu acho que ela devia ir à escola ver se eles poderiam ajudar eles, pelo menos na minha escola tem sempre materiais perdidos, tem gente que nunca recupera o material. Eles deviam tentar falar na escola, ou numa ONG que ajuda refugiados, existem muitas que podem ajudar. A maioria das pessoas pobres não consegue melhorar de vida, para uma pessoa pobre melhorar de vida tem que se esforçar e se ele não tem domínio da língua fica mais difícil. |

| | |
|-------|--|
| Henry | Não é correto usar maconha, a maconha não é tão grave quanto craque ou cocaína, mas provavelmente ele começou com a maconha e passou para outras drogas. E essas outras drogas podem causar efeito muito pior que a maconha. E o que você acha da atitude da família do Leonardo? Eu acho errado também, porém depende muito da situação, porque o Leonardo poderia estar batendo nas pessoas da casa ou ficando agressivo. Eles o mandaram embora de casa, porém não deviam colocar ele na rua, e sim deve colocar ele em reabilitação. Isso acontece com um parente meu que está em reabilitação por causa de droga. E como você acha que poderia resolver a questão do tráfico de drogas? Eu acho que não tem o que fazer também, porque as drogas podem ser produzidas em qualquer lugar, nas favelas do Brasil, em laboratórios e tem muita organização criminosa que pode espalhar por aí de maneira infinita. |
|-------|--|

Autoria própria.

Os estudantes acham errado usar drogas, compreendem que a maconha é a porta de entrada de outras drogas⁴⁷, acreditam que a família não deveria abandonar o usuário de drogas, mas interná-lo em uma clínica de reabilitação. A orientação operacional formal para possibilidades hipotéticas, demonstradas pelos adolescentes em relação ao internamento do usuário de drogas, longe de ser uma transformação da realidade para a fantasia, está associada a uma rigorosa transição para a maturidade cognitiva.

O primeiro argumento dos estudantes é que o ideal seria evitar o uso das drogas, o que para o conflito virtual já é uma premissa inválida. Por que a pergunta é: como resolver o abandono de um usuário de drogas pela família? Para responder a esta questão, os adolescentes mais uma vez demonstram que a dependência de aceitação pelos grupos identitários é o principal motivo para o sujeito aceitar fazer o uso de entorpecentes, mas não decorre logicamente das premissas, apesar das conclusões serem verdadeiras.

O segundo argumento de realizar o internamento é válido porque a conclusão decorre logicamente do fato de que as famílias dos usuários, segundo os

⁴⁷ De acordo com Keyhani et al. (2018) Por causa da escassez de dados sobre as consequências adversas do uso da maconha e do aumento da disponibilidade de produtos à base de maconha, é importante entender como o público percebe o uso da maconha. Pesquisas realizadas nos EUA em 2017, sugerem que a percepção de “grande risco” do uso semanal de maconha caiu de 50,4% em 2002 para 33,3% em 2014. No entanto, temos pouca compreensão das percepções públicas de outros domínios do uso de maconha, incluindo riscos e benefícios específicos, benefícios preventivos à saúde em potencial e efeitos sociais (como exposição ao fumo passivo e direção sob o efeito). Além disso, temos poucas informações sobre como os americanos veem a maconha em comparação com o tabaco e o álcool, duas substâncias comumente usadas para as quais décadas de pesquisa criaram uma compreensão robusta dos riscos potenciais. Finalmente, não existem dados sobre como as percepções de riscos e benefícios podem variar de acordo com o histórico de uso de maconha.

adolescentes, não decidem pelo abandono por negligência, e sim, porque o usuário de drogas muitas vezes se torna agressivo, por isso a premissa é válida para os estudantes. Para julgar essas hipóteses foi necessário um raciocínio hipotético-dedutivo para determinar as condições sistemáticas e variáveis no que diz respeito a ação e consequência dos conflitos.

Os estudantes, com base na teoria das operações formais, mostraram pouca distinção entre os argumentos, independentemente de terem recebido explicações. Os estudantes demonstraram que são consistentes com as alegações de Piaget (1972), sobre o aparecimento inicial de operações formais, mas não com a sua opinião sobre a relativamente rápida consolidação do raciocínio, muitas vezes aplicaram este pensamento espontaneamente, a maioria das respostas estavam longe de serem coerentes com o uso de operações formais. O raciocínio operatório formal, ao que parece, começa a desenvolver-se por volta dos onze anos de idade, mas a competência formal resultante não é aplicada de forma consistente. Vemos a reincidência destas inconsistências no raciocínio operatório formal durante a resolução de conflitos sociais no quadro dez.

Quadro 10. Drogas.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 4. | Conflito 2. Eduardo era um menino muito doente, sofria com uma doença chamada esclerose lateral amiotrófica, o que lhe causava muitas dores. O médico que tratava Eduardo disse que havia um remédio retirado da maconha que poderia ajudá-lo. O que você compreendeu sobre a história? O que você acha que Eduardo deve fazer? O que você faria se estivesse no lugar do Eduardo? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação? |
| Mohamed | Eu compreendo o seguinte, hoje em dia, em diversos países, a maconha é utilizada para cura, né. Para uso medicinal, eu não sei quais são os usos medicinais da maconha, não pesquisei nada ainda sobre isso, e se cura eu acho que deve ser usado, dependendo dos efeitos colaterais, eu acho que deve ser usado todos os recursos para curar a pessoa. |
| Charles | A maconha pode ser utilizada como medicamento e deve ser autorizada em casos de doenças graves, e que no caso se deve fazer uso do medicamento. A substância usada para combater a epilepsia e outras doenças, em muitos países, é usada para combater os sintomas do câncer, como nos Estados Unidos. |
| Harvey | Eu já ouvi falar sobre esse remédio retirado da folha da maconha, acho que se vai ajudar ele, ele deve usar. |
| Michael | Esse remédio retirado da maconha, vai ajudar ele, ele deve usar. Em muitos países já é usado, ele age no cérebro e ajuda no controle da dor, também é usado para curar doenças como Parkinson. Esse remédio já foi usado até na China. |
| Henry | Ele deve usar o remédio. E qual é a diferença do uso medicinal da maconha e do uso como entorpecente? A maconha tem várias coisas, a maconha como entorpecente já é usada para cura da depressão, esquizofrenia. E no Canadá ela é usada para várias coisas, eles usam inclusive a semente como a semente de amendoim, só que mais gostoso, pelo que eu li. Não experimentei, obviamente, mas lá é usada como remédio mesmo assim. |

Autoria própria.

Os estudantes compreendem que o uso medicinal do extrato retirado da maconha é efetivo no tratamento de várias doenças, principalmente no controle da dor. Eles também mencionam que em vários países como Estados Unidos, China e Canadá, a planta já é comumente usada para tratamentos de saúde, eles exemplificam o uso para tratamento da dor, esquizofrenia, depressão, câncer e mal de Parkinson. Eles ainda lembram que o uso desta substância deve ser feito com acompanhamento médico para controlar os efeitos colaterais.

Para resolver este problema parece ser indispensável invocar, junto ao desenvolvimento do pensamento formal, a diferenciação relativa ao sujeito frente ao objeto. Aqui a qualidade de vida depende do uso da substância química, os estudantes mostraram maior conhecimento sobre os diversos usos da maconha como planta medicinal, isso demonstra que antes de a competência social ser evidente nesses estudantes, existem formas mais básicas de compreensão social que começam a revelar como eles próprios interagem com conflitos.

Piaget (1974) destaca que esse é um processo de estruturação ativa, em que o processo de acumulação progressiva das informações melhora as previsões, como se a verdade objetiva imprimisse pouco a pouco no espírito certa descentração.

Entende-se que todo o conflito que envolve a vida, a saúde e o bem-estar de outros são questões que eles consideram passíveis de serem transformadas, quanto a convenção de regras morais, roubar um medicamento para salvar uma vida, ou usar um tipo de narcótico para curar uma doença.

Habilidades de interpretar a gravidade do problema fazem parte do processo de aquisição da autonomia, fazer a reversibilidade diante da situação conflituosa nesse momento é indispensável. Eles foram questionados sobre o porquê aceitam o uso medicinal da maconha e o porquê não fazer esse uso sem acompanhamento médico, os estudantes responderam que o uso indiscriminado pode levar ao vício de outras drogas, como craque e cocaína. Em contrapartida, o uso medicinal controlado pode salvar uma vida, diminuindo o sofrimento do paciente.

Essa reversibilidade resulta das coordenações de intuições concretas, ligadas ao conteúdo da situação que provocou a sua articulação (PIAGET, 1974). Tal

processo de resolução do conflito (usar droga, ou não) reflete o pensamento hipotético-dedutivo, isto significa que os estudantes precisaram tornar a realidade reversível (ir e voltar) na construção da hipótese sobre o que aconteceria diante da ação e consequência, estabelecendo relações recíprocas (PIAGET, 1974).

Ressalta-se que os estudantes consideram intenções ao realizar o julgamento e pensar na resolução dos conflitos. No entanto, eles ainda admitem sanção expiatória quando compreendem que o dano causado pela ação, gera danos físicos ou emocionais ao receptor de um conflito. E isso implica em uma relação heteronômica frente ao conflito, o que demonstra que não está consolidado o desenvolvimento da reciprocidade e cooperação, característicos da autonomia moral como defende Piaget (1932).

Para compreender de fato conflitos sociais tão complexos é preciso ter a capacidade de trazer para a consciência, num processo de reversibilidade, os modelos de relações intencionais que podem ser codificados pelas representações interindividuais que lhe atribuem significado.

O problema é explicar a transição de processos de causa e efeito que cada experiência consciente significa, por isso vemos que muitas vezes eles aparentam estar entre a heteronomia e a autonomia, mas na verdade não é isso que acontece, eles de fato chegaram à autonomia, pois apresentam a capacidade cognitiva de interpretar logicamente os conflitos. Essa transição pode ser vista no décimo primeiro quadro.

Quadro 11. Carência de recursos.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 5. | Conflito 1. Caleb é um menino que fugiu da guerra no Afeganistão com a mãe, que é muito carinhosa com Caleb, eles mudaram-se para o Brasil há dois anos, ele ainda não tem domínio da língua portuguesa. Caleb mora em uma comunidade muito pobre, mas muito unida e alegre, que fica no interior do Paraná, ele e a mãe vendem doces no sinal e mal conseguem comprar alimentos. Caleb não está indo para a escola, pois não conseguiu comprar os materiais escolares. A mãe de Caleb tenta ensinar o pouco que sabe, ela sonha em dar uma boa educação para o filho. O que você compreendeu sobre a história? É correto o menino não ir para a escola? O que você acha que a mãe de Caleb deve fazer? O que você faria se estivesse no lugar do Caleb? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
|-------------|--|

| | |
|---------|--|
| Mohamed | A mãe de Caleb é muito esforçada para colocar ele na escola, e ele conseguir aprender e melhorar o seu português, é uma situação comum, a gente vê muita gente no sinal vendendo coisas, fazendo malabarismos e várias coisas do tipo, para tentar conseguir o dinheiro para conseguir sobreviver. E de vez em quando é muito difícil, mas às vezes acontece de achar alguém legal que pode ajudar a ela, mas é difícil, às vezes a pessoa passa a vida inteira no sinal e não consegue achar o dinheiro para poder mudar de vida. Ele deve pedir ajuda na Secretaria de Educação, lá eles podem ajudar. |
| Charles | O menino fugiu da guerra e acabou ficando sem condições de vida, tendo que morar numa comunidade muito pobre, mas que não deve ficar sem ir para a escola. Para conseguir os materiais deve pedir ajuda aos diretores e professores, explicando sua situação para conseguir estudar e poder arrumar um bom trabalho para ajudar sua mãe. |
| Harvey | Já ouvi falar desta história com bolivianos que tentam a vida em outro lugar, ele foi tentar melhorar a vida em outro lugar, mas certamente como aconteceu com essa, não deu certo, mas acaba destruindo a vida dele. A mãe dele não consegue arranjar outro emprego? Ah, eu acho que tentaria arrumar um emprego para ajudar a minha mãe. Na verdade, a responsabilidade é um pouco de cada (família e governo), algumas famílias podem, mas outras não podem, e daí o governo poderia dar uma ajuda para que pelo menos os filhos tivessem uma chance de melhorar de vida. Ir para escola é tudo. |
| Michael | Acredito que ele deve tentar ir para a escola e pedir ajuda para os colegas para arrecadar materiais escolares, porque às vezes sobram materiais de um ano para o outro, e ele pode começar a usar esses materiais até poder comprar outros, na escola iria aprender melhor a língua portuguesa e a mãe dele poderia fazer amizades e conseguir um emprego que sustentasse eles e fosse menos perigoso do que ficar no sinal. Onde o risco de acidente e violência é maior. |
| Henry | Eu acho que a mãe devia ir à escola ver se eles poderiam ajudar eles, pelo menos na minha escola tem sempre materiais perdidos, tem gente que nunca recupera os materiais. Eles deviam tentar falar na escola, ou numa ONG que ajuda refugiados, existem muitas que podem ajudar. A maioria das pessoas pobres não consegue melhorar de vida, para uma pessoa pobre melhorar de vida tem que se esforçar, e se ele não tem domínio da língua fica mais difícil. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes entendem que o menino deve se esforçar para ir para a escola e pedir ajuda em Organizações Não Governamentais (ONG's) ou na própria comunidade escolar (com professores e alunos), para conseguir ajuda e comprar os materiais escolares. Eles acreditam que a língua pode ser aprendida e aperfeiçoada na interação no sistema escolar.

Estes estudantes mostram que desenvolvimento da consciência envolve uma diferenciação de si e dos outros. Quando eles falam que a criança precisa ir para a escola, para se apropriar do idioma, que eles consideram ser um aspecto fundamental para melhorar a condição de subsistência, os estudantes demonstram que entendem que a aprendizagem se efetiva pela troca interindividual. Com isso, pode-se

interpretar que para eles o processo de descoberta da consciência depende da interação com os outros (MÜLLER; RUNIONS, 2003, p. 47).

Nesta perspectiva, a psicogênese começa em um estado em que a criança não tem consciência de si própria e da outra como diferentes seres (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 119). A compreensão dos conflitos depende da troca interindividual, quanto mais rica, mais eficiente será a capacidade de se posicionar, ou solucionar os Conflitos do cotidiano. Através dessas trocas é que os estudantes desenvolvem expectativas coerentes com a compreensão dos outros, tornam-se competentes na observação da ação e intenção, constroem uma compreensão mais sofisticada do meio em que vivem.

Quadro 12. Carência de afeto.⁴⁸

| | |
|-------------|--|
| Conflito 5. | Havia uma menina chamada Ana, cuja família era muito rica, mas nunca dava atenção para a menina. Ana estudava nas melhores escolas, dançava ballet, fazia aula de canto e curso de idiomas, mas não tinha amigos, seus pais não permitiam que levasse outras crianças para brincar em casa. Os pais de Ana viviam viajando a trabalho, mas não levavam Ana junto. A menina ficava a maior parte do tempo com empregados e sonhava com uma família carinhosa e com muitos amigos para brincar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude dos pais de Ana? O que você faria se estivesse no lugar da Ana? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Mohamed | A família da Ana não era uma família muito boa, né. Ela tinha tudo o que precisava para viver e ainda mais, mas o que ela não tinha era uma família amorosa e amigos para compartilhar a vida dela, então ela ficava sozinha, ela sonhava em ter uma família amorosa. A família dava tudo para ela, mas não dava atenção e ela ficava sozinha. |
| Charles | A atitude dos pais de deixar a menina sozinha é muito ruim, acho que os pais deveriam estar com a menina e deixá-la trazer os amigos para casa. No lugar da menina Cauê disse que tentaria ir brincar na casa dos amigos, uma vez que os pais não deixam levar esses amigos para casa. |
| Harvey | Eu já vi uma história parecida com essa, às vezes é melhor ter um pouco, mas ter felicidade, do que ter muito e ter solidão, às vezes você tem muito, mas não tem o principal, a família a união e não tem felicidade, às vezes você tem pouco, mas você tem a família para comentar algumas coisas, tem amor, tem carinho, para te orientar na escola e em tudo. |
| Michael | Eu acho que os pais estão errados por não deixar ela levar os amigos para casa, porque se eles não estão presentes ela ficará muito sozinha. O Caleb tinha uma vida melhor com a presença da mãe e a Ana tinha dinheiro e ponto. |
| Henry | Ela não tinha carinho. A história do Caleb é pior. Ela se quiser conseguir ter contato social, se ela pensar bem. Pois a menina, pela internet ela consegue fazer isso e é bem fácil, consegui contatar pessoas de vários lugares perfeitamente, ainda mais que ela tem recursos. E como você solucionaria a ausência dos pais de Ana? Não teria como solucionar, porque é o trabalho deles, eles precisam trabalhar, viajar para sustentar Ana, senão ela não teria as coisas nem poderia ir para a escola. |

⁴⁸ Neste conflito foram exploradas as questões relacionadas a riqueza de bens materiais ao mesmo tempo em que existe a pobreza de afetos e cuidados.

Autoria própria.

Neste conflito, vemos que quatro estudantes acham errada a atitude dos pais de deixarem Ana ser cuidada apenas por empregados e não permitirem que ela receba visita dos colegas de escola, apenas um estudante defendeu a postura dos pais, compreendendo que é necessária a ausência para manter a qualidade de vida da menina. Esse estudante defende que a menina não tem necessidade de se sentir sozinha, que com o acesso às tecnologias e internet, só fica isolada se desejar, pois não há limite físico para fazer amizade e interagir pelas redes sociais e jogos digitais.

Os estudantes com indicativos para Altas Habilidades/Superdotação, possuem características únicas que implicam em uma construção assíncrona entre desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento socioemocional. Essa assincronia pode estar associada à forma com a qual os estudantes evocam significados para as trocas interpessoais e com o meio (PIAGET, 1978).

Na verdade, a forma com que eles se referem às ações dos outros tem a ver com a forma com que eles se relacionam com os seus ambientes e com as pessoas. Nas entrevistas iniciais vimos que os estudantes não dialogam muito com seus pais, são mais introvertidos, deste modo também atribuem o sentido às relações interpessoais. “O significante designa um objeto ou um grupo de objetos ou, de uma maneira mais geral, um conteúdo que tem relação com a experiência individual ou coletiva. O significado, assim, é o conteúdo que o significante quer fazer aparecer” (DOLLE, 2011, p. 100).

Quando questionamos o que é pior, carência de recursos materiais ou carência de afetos, temos quatro alunos que defendem que a falta de afeto é mais grave do que a falta de recursos materiais, enquanto um estudante diz que ter os recursos materiais é suficiente para suprir as necessidades de uma criança.

Ao relacionar qualidade de vida à questão material, contra a qualidade de troca interindividual, o estudante mostra esse desenvolvimento assíncrono, em que o intelectual avançado em comparação aos marcos sociais e emocionais resultam em vulnerabilidades pela valorização da racionalidade material.

[...] emergindo de nosso núcleo, ligam-se e tomam sentido nos objetos do mundo exterior, isto é, cada um dentro de si mesmo constrói sua própria

ligação, criando seus símbolos e valores, assim como sua significação especial, e é por meio dessas mesmas significações que o sujeito cria os elos entre o mundo interior e o exterior (SALTINI, 2008, p. 36).

Para superar essa vulnerabilidade é preciso ressignificar as trocas interindividuais, construir sentidos e valores pautados no respeito mútuo e cooperação, é preciso dar um novo sentido às razões, causas e conexões (SALTINI, 2008).

Neste sentido, os quatro estudantes que responderam que consideram mais importante a qualidade das trocas interindividuais do que os bens materiais, demonstram que os afetos intuitivos parecem ter alcançado um nível de harmonia interna, que colabora para a formação de pessoas suficientemente eficazes na criação de relações que tragam em si a sensibilidade para desenvolver soluções adequadas à humanidade, transformando conscientemente matérias-primas (informações) para atender as demandas do cotidiano, como ressalta Saltini (2008). Como se verifica no quadro treze.

Quadro 13. Poluição da água.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 6. | Conflito 1. Havia uma comunidade de agricultores que dependia de um pequeno córrego que passava por suas terras para plantar, essa comunidade vivia da plantação de verduras e legumes. Certo dia, uma fábrica que ficava próximo ao rio derramou produtos químicos na nascente do rio, fazendo com que essa água não pudesse mais ser usada pelos agricultores. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou sobre o que aconteceu na fábrica? O que você faria se estivesse no lugar dos agricultores? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar a questão da poluição? |
| Mohamed | Isso é uma coisa muito ruim, que acontece hoje em dia, que a água doce está sendo mais escassa a cada ano. E despejar os produtos químicos na nascente de um rio vai inutilizar toda a água deste rio, não vai ter vida naquela água, não vai ter como as pessoas beberem aquela água, não vai poder utilizá-la a não ser para geração de energia. Vai depender de que tipo de rio que aquela nascente provê. Eu denunciaria a fábrica e tentaria retirar ela do local, depois tentaria purificar de algum jeito a nascente do rio para que voltasse a ser reutilizável. A fábrica não deveria continuar no lugar, acho que deve haver uma lei contra isso, não sei qual é, mas deve existir. E aquela empresa não deveria continuar estabelecida naquele lugar. |
| Charles | Os agricultores ficaram sem a renda familiar e sem o alimento, e por isso devem ir à fábrica e cobrar dos administradores por tudo que perderam, acho também que a fábrica pode ter descartado propositalmente os rejeitos no rio. Ou pode ter acontecido um acidente ou uma explosão que acabou poluindo o rio. |
| Harvey | Primeiramente essa fábrica não pensou que ela estava acabando com a fonte principal natural de água para conseguir viver, tem muita coisa que as pessoas fazem só pensando nelas, mas não pensam nos outros, eles prejudicam os agricultores. A fábrica tem que pagar os prejuízos e fazer a limpeza do rio, e os agricultores podem criar outras formas de renda, como o turismo rural. |

| | |
|---------|--|
| Michael | Esse caso é bem parecido com o que aconteceu com a mineradora e causou mortes em Minas Gerais, nós vimos que é difícil recuperar o meio ambiente, tem que denunciar a fábrica, porque no mínimo eles foram imprudentes com a manutenção dos equipamentos e acabou despejando os produtos químicos no solo, contaminando não só a água, mas o solo. Os agricultores não têm muito o que fazer, não podem plantar até fazer a descontaminação da água e do solo. Mas podem fazer artesanatos, vender madeiras, ou vender a terra e criar uma cooperativa para produzir conservas e geleias com produtos de outros agricultores, dessa forma poderiam sobreviver. |
| Henry | Com a contaminação da água não poderia ter as plantas. Eu pegaria água de outro lugar, instalaria um cano em outro lugar, denunciaria a empresa, que cometeu um crime, talvez daria uma multa para a empresa, eu acho, não tenho certeza. E faria isso, instalaria canos puxando água de outro lugar em que a água estivesse limpa, seria a melhor opção. Eu tentaria uma outra forma, puxaria um cano até outro lugar e usaria uma bomba de roda para puxar a água. Eu já vi isso em uma fazenda, que tinha um cano que levava a água de um rio até uma roda de água e irrigava a plantação. |

Autoria própria.

Os estudantes consideram a fábrica culpada da poluição do rio, por imprudência e por ganância, eles consideram que a fábrica deve ser punida pela justiça e pagar os prejuízos causados aos agricultores, como parte da punição os estudantes consideram que a fábrica deve buscar uma forma de limpar o rio.

E como solução ao problema dos agricultores as respostas trazem o desenvolvimento de artesanato, a criação de cooperativa para produção de produtos artesanais e desenvolvimento de turismo rural. Contudo, neste conflito, eles trazem apenas soluções superficiais, o que é necessário para sobreviver naquele momento, mas não tocam o cerne do problema é como se neste caso, permitissem que houvesse a recorrência da poluição do rio.

Pode-se concentrar aqui, nas questões que impactam na busca de expertise, como persistência, direcionada ao objetivo e crenças acadêmicas. Quando eles pensam em soluções práticas, como por exemplo, desviar o sistema de irrigação para águas não contaminadas, ou produção de artesanatos para se sustentar, demonstram habilidades de abstração.

Essa capacidade de abstração se modifica no percurso da vida dos indivíduos, pela quantidade de conhecimentos armazenados. Neste conflito os estudantes mostram a competência para responder a estímulos, transitar pela vida dando conta facilmente dos desafios que surgem (BECKER, 2012).

Quero dizer com isso que conhecimento é tanto capacidade (estrutura ou forma) quanto conteúdo. E que, para encaminhar devidamente o processo

de aprendizagem, devem-se contemplar as duas dimensões, e não apenas uma, como o faz a escola na medida em que tenta dar conta do conteúdo sem prestar atenção nas estruturas ou capacidades (BECKER, 2012, p. 212).

Considerar a ação da fábrica sobre a vida dos agricultores, mostra como eles compreendem a relação de causalidade, o que faz emergir a coordenação entre as ações e operações que eles produzem, munidos de qualidades inferenciais. Por exemplo, quando o estudante fala que só será possível usar a água para geração de energia, vemos a questão da reversibilidade, pois o mesmo estudante fala que a geração de renda conquistada com a energia vinda da água poluída deveria suprir a necessidade dos agricultores, até que houvesse a completa descontaminação do rio e do solo.

A reversibilidade é, possivelmente, a mais importante dessas qualidades. Ela dá ao pensamento agilidade e alcance que as ações não possuíam. Como tal, a operação afronta a noção de conhecimento como, apenas, cópia mental ou imagem. Para conhecer um objeto – material, simbólico ou conceitual – é necessário agir sobre ele, modificá-lo, transformá-lo e, por força de ações reiteradas, apreender os mecanismos dessa transformação, isto é, o modo como o objeto foi construído. É desse processo que emerge, para além do conhecimento-conteúdo, o conhecimento-estrutura ou capacidade – capacidade fundamentalmente inferencial (BECKER, 2011, p.216).

A reversibilidade é uma questão fundamental para o desenvolvimento do potencial criativo, conforme defendem autores que estudam a criatividade, como Lubart (2007), Sternberg (2005), Renzulli (2014), Stoltz e Parrat-Dayana (2012), Fleith (2016) e Alencar (2004). Essa forma de raciocínio, além de fomentar a criatividade, promove o desenvolvimento da autonomia para entender o conceito de justiça.

É claro que, sendo a justiça uma tradução de uma preocupação com o outro, ela também pode figurar entre as virtudes altruístas. Porém, este fato não deve nos impedir de notar dois aspectos essenciais que separam justiça da generosidade. O primeiro é o fato de a justiça poder ser objeto legítimo de reivindicação pessoal, no sentido que uma pessoa exigir ser tratada de forma justa (LA TAILLE, 2006, p.10).

Sabe-se que a criatividade, segundo Lubart (2007), se desenvolve por intermédio da capacidade que o sujeito tem de compreender seu meio, identificar conflitos e problemas e solucioná-los de modo eficiente. E para que haja a figuração de virtudes altruístas, muitas vezes, deve-se saber posicionar com fluência e flexibilidade mediante o sofrimento, ou necessidades de outros, disso emerge a concepção de justiça piagetiana, como se observa no quadro quatorze.

Quadro 14. Poluição lixo.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 6. | Conflito 2. Certo dia, em uma cidade que tinha um grande rio, choveu muito forte e por muitas horas. E o rio, que estava cheio de lixo nas margens, transbordou e invadiu muitas casas, comércio e até o hospital ficou submerso. Muitas pessoas perderam suas casas que ficaram debaixo d'água. O que você compreendeu sobre a história? Quem é responsável pelo transbordo do rio? O que você faria se estivesse no lugar dos moradores desta cidade? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão? |
| Mohamed | As pessoas culpam a natureza por conta deste tipo de inundação, mas na verdade a culpa é delas que jogam o lixo, e além de aumentar a quantidade de lixo no fundo dos rios, fazendo a água subir, ainda o lixo entope os bueiros, isso é o maior problema porque como a água não tem como escoar, ela continua subindo e entrando nas casas. Eu não jogaria lixo no chão, nas ruas porque essa foi a real causa do problema. Como eu falei anteriormente, evitando a poluição dos rios e do ambiente porque isso prejudica o escoamento da água dos rios e causa inundação. |
| Charles | A culpa do transbordo do rio é dos próprios moradores que jogam os lixos nas margens do rio. Ele conta que próximo a sua casa isso já aconteceu e o rio engoliu várias casas. A solução deste problema seria que os moradores fizessem a limpeza do rio e um mutirão para arrumar as casas que foram alagadas. |
| Harvey | Isso já aconteceu aqui embaixo da minha casa, uma enchente, às vezes as pessoas constroem casas muito perto da margem do rio, não por culpa delas, mas porque elas não têm condições de construir em outro lugar, essa é única forma que tem de construir uma moradia, elas sabem que estão arriscadas de sofrer com uma enchente, isso é óbvio. Mas o governo podia ajudar, conseguir pelo menos um terreno para elas construírem com segurança. Essas pessoas poderiam transformar o lixo em materiais para construir casas. Por exemplo: usar garrafas no lugar de tijolos, caixas de leite e suco para fazer o forro das casas e plásticos para vedar os telhados. Assim diminuiria o lixo no rio e teria menos problema com enchentes. |
| Michael | Os próprios moradores são responsáveis, quando jogam lixo entope os bueiros e não escoam a água, se tiver rio na cidade fica pior ainda porque todo o lixo é empurrado para os rios, que enchem mais rápido e alagam as cidades. A solução seria fazer o descarte correto dos lixos, separar plástico, papel e metal e reciclar, assim diminui os lixos nas ruas, também dá para reaproveitar a matéria orgânica para fazer compostagem e adubar hortas e plantações. Com a reciclagem pode gerar renda e reverter para saúde e educação. |
| Henry | É um alagamento grande, há um mau planejamento da cidade, todo mundo é culpado pelo alagamento durante a chuva. Mas principalmente o mau planejamento do escoamento da água. E a questão do lixo nas ruas. Pode resolver a questão do lixo nas ruas, é questão de formar a consciência nas pessoas. Eles precisam ter a ideia de que têm que ir jogar o lixo no lugar correto. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes consideram que o motivo da enchente é o descarte incorreto de lixo, um estudante acredita que basta fazer o descarte correto nas lixeiras, três estudantes acreditam que é preciso fazer a reciclagem para diminuir a quantidade de lixo nas ruas. Estes estudantes dizem que a reciclagem do lixo pode ser convertida em benfeitorias para as comunidades.

O Michael diz que a reciclagem pode gerar dinheiro para melhorar a saúde e educação, outro estudante diz que pode transformar o lixo reciclável em materiais para criar moradias para as pessoas pobres, e um estudante acredita que basta formar consciência por meio da educação das pessoas, para que não haja o acúmulo de lixo nos esgotos e encostas dos rios, e desta forma não ocorra a enchente.

Em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento dos adolescentes, nota-se que o processo de desenvolvimento não se reduz à maturação, todas as aquisições deveriam ocorrer mais ou menos na mesma idade em todas as pessoas, mas dependem da qualidade das trocas interindividuais. Entretanto, o que se constatou com relação à formação das estruturas de conhecimento, foi uma variação expressiva em função das trocas interindividuais.

Foi constatado que os estudantes trouxeram soluções criativas mesmo quando faltou domínio de conteúdo. Pela idade que eles têm, apresentam respostas avançadas durante alguns conflitos, por exemplo, quando o estudante fala que “pode resolver a questão do lixo nas ruas, é questão de formar a consciência nas pessoas (Henry)”. A maturação é, pois, condição necessária, mas não suficiente para explicar o desenvolvimento das estruturas cognitivas; “[...] chamamos então em geral ‘aprendizagem’ à aquisição assim distinta da maturação” (PIAGET, 1974, p. 35).

O adolescente é ativo na exploração das possibilidades, ele gera grande quantidade de informações e responde qualitativamente a diversos conflitos, por exemplo, quando defendem que “A solução seria fazer o descarte correto dos lixos, separar plástico, papel e metal e reciclar, assim diminui os lixos nas ruas, também dá para reaproveitar a matéria orgânica para fazer compostagem e adubar hortas e plantações. Com a reciclagem pode gerar renda e reverter para saúde e educação (Michael)”.

Eles mostram uma eficaz capacidade de realizar a articulação de ideias e informação em um processo de reversibilidade que compensa em muitas vezes a assincronia socioafetiva. “Essa compensação leva à reversibilidade, característica fundamental de uma operação. Reversibilidade operatória significa equilíbrio, pois a

transformação em um sentido que ela realiza é compensada por uma transformação em sentido contrário” (BECKER, 2011, p. 220).

A capacidade de assimilar diferentes informações e inferenciar sobre novos dados é o que diferencia os esquemas cognitivo no processo criativo durante a resolução de conflitos.

O processo de aprendizagem, mais do que qualquer outro, aproxima capacidade estrutural ou inteligência de experiência, pois ele é transformação em função da experiência, desenvolvendo-se no tempo; lembrando sempre que experiência é ação e não apenas sensação ou percepção, como quer o empirismo. Tudo acontece como se o sujeito, ao construir novo esquema ou nova estrutura, dar-se-ia conta do novo poder que adquiriu e passa a aplicá-lo na investigação de novidades, antes inacessíveis (BECKER, 2011, p. 220).

Se por um lado a resolução dos conflitos depende do desenvolvimento cognitivo, por outro lado ela depende da capacidade de equilibração entre os afetos intuitivos e a habilidade de representação mental. Isso consolidará progressivamente as adaptações em níveis mais elevados e complexos. Se a criatividade se elabora durante o processo de desenvolvimento, ela também é por si um processo de adaptação ao meio, “como expressão do desenvolvimento ou do processo de equilibração ou abstração reflexionante” (BECKER, 2011, p. 220).

E esse processo de equilibração contido no desenvolvimento da criação de respostas a um conflito, pode ser visto no décimo quinto quadro.

Quadro 15. Crise na saúde pública – Roubo.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 7. | Conflito 1. Joana é uma menina pobre, tem três irmãos pequenos, seus pais são operários de uma fábrica. Joana tem um tipo raro de leucemia e precisa de um remédio importado, o tratamento é muito caro, não é fornecido pelo SUS. Os pais de Joana não podem pagar pelo tratamento. Por isso o pai de Joana roubou o remédio do hospital para ajudar a menina. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do pai de Joana? O que você faria se estivesse no lugar da Joana? Quem deveria ajudar a Joana? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| Mohamed | Então, esse tipo de doença eu não sei qual é, mas já ouvi falar. E o SUS devia fornecer esses medicamentos, porque querendo ou não, é o único jeito de as pessoas que não têm como pagar o remédio, conseguirem ele de forma gratuita para conseguirem se tratar, porque senão elas podem morrer, ou ficar gravemente doentes. Não, ele não deveria ter feito isso, até porque assim, pessoas que forem utilizar os medicamentos depois, até porque o hospital tem uma contagem de medicamento, o hospital compra uma certa quantidade de medicamento para durar um tempo, aí vai ficar sem um medicamento e as pessoas não poderão usar. Então aí ele deveria tentar conseguir o dinheiro emprestado de alguém ou do próprio banco, mas na verdade o remédio deveria ser fornecido gratuitamente pelo SUS. |

| | |
|---------|--|
| Charles | O pai da menina fez o possível na hora do desespero para salvar a filha, e para a menina o seu pai estaria certo, mas pela sociedade pensar na questão do roubo, ele não está certo, o pai deve buscar ajuda nos jornais para conseguir o remédio que deveria ser doado pelo SUS. |
| Harvey | Primeiramente ele teve pensamento de pai, para querer ajudar a sua família, mas desse jeito, na verdade, ele não quis ajudar, porque ele roubou, e tudo que a pessoa rouba é errado, mas eu entendo a atitude dele. Ele só queria ajudar sua família, ajudar sua filha. Acho que seria culpa do governo, porque esse remédio seria muito caro, eles não conseguem pagar e sem o remédio ela sofreria mais danos. |
| Michael | Eu acho errado ele roubar, mas mais errado ainda seria o SUS não fornecer o remédio e a menina poderia ficar gravemente doente e poderia até morrer. Afinal, o SUS deve dar assistência às pessoas pobres, já que não sai de graça, as pessoas pagam por isso. Talvez ele não tivesse no hospital público, eu levaria num hospital público, eu procuraria dinheiro na rua, tentaria emprestar, e se nada disso funcionasse, aí talvez a solução fosse roubar. |
| Henry | Olha, eu não sei, eu sou uma pessoa muito desesperada, eu ficaria muito desesperado se isso acontecesse comigo, e talvez eu fizesse a mesma coisa. E por que você acha que o governo não fornece o medicamento? Falta de investimento. O governo definitivamente tem dinheiro para investir, o governo desvia verbas, que era para saúde vai para outro lugar. É difícil, no Brasil isso já está marcado, ou você não é político ou é um político corrupto. Você não tem muita opção a não ser que você tenha muito dinheiro já, para bancar eleição, e é isso aí. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes enfatizam que é errado roubar, mas consideram que deixar a criança morrer por falta de medicamento é inconcebível, e diante da falta de intervenção do governo e de tentativas de emprestar o dinheiro e não conseguir, eles acreditam que seria justificável o roubo.

Segundo eles, o Brasil dispõe de recursos suficientes para a manutenção do Sistema Único de Saúde, responsável por fornecer os medicamentos que a menina da história precisava para sobreviver. Os estudantes chamam a atenção para o fato de que a carga tributária brasileira, que é bastante elevada, deveria servir para o bem da população, principalmente em relação à saúde e educação.

O poder de abstração reflexionante que os estudantes demonstraram não só serviu para explicar a realidade, mas também para transformar. Ao mesmo tempo em que compreendem a complexidade do problema, como vemos na fala do Mohamed:

“Então, esse tipo de doença eu não sei qual é, mas já ouvi falar. E o SUS devia fornecer esses medicamentos, porque querendo ou não, é o único jeito de as pessoas que não têm como pagar o remédio, conseguirem ele de forma gratuita para conseguirem se tratar, porque senão elas podem morrer, ou ficar gravemente doentes. Não, ele não deveria ter feito isso, até porque assim, pessoas que forem utilizar os medicamentos depois, até porque o

hospital tem uma contagem de medicamento, o hospital compra uma certa quantidade de medicamento para durar um tempo, aí vai ficar sem um medicamento e as pessoas não poderão usar. Então aí ele deveria tentar conseguir o dinheiro emprestado de alguém ou do próprio banco, mas na verdade o remédio deveria ser fornecido gratuitamente pelo SUS”.

A capacidade de realizar coordenações entre os conhecimentos prévios e o conflito que busca solução, nisto se vê a equilibração resultante da abstração reflexiva e da tomada de consciência.

O estudante estrutura as informações sobre o conflito, busca entender o que é certo e o que é errado e normatiza qual é o grau de complexidade, não roubar ou manter a vida. Na concepção dos estudantes, o problema central é manter a vida, e o motivo dela estar em perigo é a corrupção, isto é, não tem o remédio por causa do desvio de recursos públicos, e diante deste cenário o roubo do remédio é aceitável.

O conteúdo da análise contém características da abstração reflexionante. Piaget (1978) analisa esses progressos como dependentes do desenvolvimento da inteligência, que constituem a tomada consciência, fruto das operações lógico-formais.

Observa-se aqui, que na análise dos estudantes as desigualdades que têm sido extremamente difíceis de eliminar, a injustiça social, segundo eles é quase impossível de resolver, enquanto houver um sistema político corrupto no Brasil, como observa-se nas suas falas, presentes no quadro dezesseis.

Quadro 16. Crise na saúde pública – Remédios.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 7. | Conflito 2. Mauro é um médico muito competente e dedicado, ele trabalha em um posto de saúde em uma comunidade muito pobre. Certa vez, uma jovem paciente faleceu, pois no posto não havia o medicamento que ela precisava tomar para se recuperar de um problema cardíaco, e Mauro ficou muito bravo. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do médico? O que você faria se estivesse no lugar do médico? Quem deveria suprir as necessidades do posto de saúde? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| Mohamed | Este tipo de local devia ter o medicamento para tratar essas doenças, e se o posto não tem esse medicamento as pessoas vão acabar morrendo. Foi um erro que eles cometeram. O SUS deveria fornecer o medicamento, às vezes o medicamento pode ser importado e a demora em comprar o medicamento pode prejudicar as pessoas doentes, e podem ficar muito graves. |
| Charles | O médico está certo de que o medicamento deve ser distribuído pelo SUS. E na falta do medicamento o médico deveria buscar em outro posto de saúde ou levar a paciente para outro posto de saúde ou hospital que tivesse medicamento, e assim salvaria o paciente. |

| | |
|---------|---|
| Harvey | Eu já vi histórias como essas, que os hospitais não conseguem manter os medicamentos e as pessoas sofrem com as consequências dessa falta. E o governo é quem tem a responsabilidade por manter esse medicamento. Eu não poderia solucionar a não ser que tivesse como comprar o remédio, mesmo assim, salvaria uma vida, mas não todas as vidas de pessoas que precisam de remédios caros e que não são fornecidos pelo SUS. |
| Michael | Eu acho que é basicamente roubo do governo, já que o imposto no Brasil é bem alto e dá para manter perfeitamente o SUS, porque os hospitais particulares têm medicamentos e medicamentos de sobra, e mesmo que o governo tenha que arcar com os medicamentos para muito mais postos, ainda assim ele tem muito dinheiro para arcar com isso. Eu acho errado o governo não manter os medicamentos em comunidades pobres, porque eles também pagam impostos e o Mauro está certo de ficar bravo com isso. |
| Henry | Não tinha remédio, então eu não poderia fazer nada, se ele tivesse salvado ela teria faltado para outra pessoa e talvez tivesse morrido, neste caso iria faltar remédio por culpa da falta de investimento do governo. Esse é um problema de saúde pública, a não ser que fosse um hospital privado. |

Fonte: Autoria própria.

No quadro 16, nota-se que os estudantes acreditam que o governo é responsável pela falta de recursos para a saúde pública, e que não há muito o que fazer em relação à falta de medicamentos em hospitais e postos de saúde mantidos pelo Poder Público. Uma vez que, os estudantes acreditam que essa precariedade advém do desvio de verbas, pelos governantes corruptos, um dado interessante na fala deles é que não acreditam que possam fazer algo para mudar a situação, pois a corrupção é um processo histórico e muito difícil de ser rompido, eles não se veem como parte deste processo, por isso creem que nada pode ser feito.

Os estudantes demonstram novamente o sentimento de impotência diante do conflito. E isto deve-se ao fato de eles próprios sofrerem com a falta de atendimento médico, por dependerem do Sistema Único de Saúde, os estudantes 2, 3 e 4 relataram que já passaram por isso, precisaram de remédios e não conseguiram ter o atendimento adequado.

Se o desenvolvimento cognitivo se constitui a partir da vivência e das trocas com o meio, então a experiência deles os ensinou que há pouco o que fazer diante deste conflito, e o sentimento de vulnerabilidade impera, afinal a motivação para solucionar um conflito emerge da capacidade humana de organizar a experiência em estruturas significativas de crescente complexidade, em razão de uma interação ativa com o ambiente. A teoria piagetiana demonstra que o valor de uma experiência para o desenvolvimento requer não apenas capacidade de resposta à experiência ou internalização de conceitos, mas um processo de organização ativa pela qual objetos

e conceitos são percebidos sob nova ótica (PIAGET, 1994).

Sobre isso, Carpendale (2010) lembra que o potencial de certas formas de raciocínio se desenvolve apenas dentro de trocas interindividuais. As interações interindividuais são fomentadas pela autorregulação do sujeito ao meio e ao outro. Neste caso, Piaget (1932, 1994, 2011) nos leva a compreensão de que a autorregulação do sujeito em relação ao meio em que vive será mais refinada quanto mais o sujeito for capaz de privilegiar a cooperação, ou seja, para os estudantes se sentirem autônomos diante da resolução deste conflito, eles precisam entender e saber explicar e justificar seu papel enquanto sujeito de direito, diante de uma sociedade cheia de desigualdade social.

Piaget (1994) indica que o adolescente só chega ao nível de autonomia moral quando entende que o conceito de justiça e injustiça é baseado em pessoas sendo igualmente valorizadas. Esta é uma propriedade emergente das relações de cooperação com os outros que tem base no respeito mútuo. Há uma tendência natural de passar das relações de coerção para relações mais cooperativas, porque a coerção (restrição) é instável e a cooperação (trocas) é o equilíbrio ideal para o qual as relações tendem.

À medida que as relações fundamentam no respeito mútuo, percebe-se quão equilibrada é a interação. Nota-se que os estudantes entendem que há muita injustiça no mundo e que todos os relacionamentos são baseados em coerção, e isso gera o sentimento de impotência (PIAGET, 1994, p. 90).

O mesmo pensamento de ineficácia diante das situações de conflitos é percebido em relação à escola pública, conforme verifica-se no quadro número quinze e dezessete.

Quadro 17. Precariedade da Escola Pública.

| | |
|-------------|--|
| Conflito 8. | Conflito 1. Cristina é estudante de uma escola no interior do Paraná, na escola só existem duas salas de aula que podem ser usadas, porque as outras quatro salas estão sem luz e o telhado tem goteiras. Para chegar na escola Cristina tem que caminhar uma hora por uma estrada de terra, não existe transporte público na região. Cristina divide a carteira com outra criança. A professora não consegue tirar as dúvidas da Cristina quando precisa, porque são muitos alunos na mesma sala. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude da professora de Cristina? O que você faria se estivesse no lugar da Cristina? Quem deveria suprir as necessidades da escola? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
|-------------|--|

| | |
|---------|--|
| Mohamed | É uma escola ruim para estudar, não tem condições mínimas de aprendizagem, os alunos já chegam cansados na escola, precisaria dividir as turmas e colocar um auxiliar na sala para ajudar os professores a tirar dúvida dos alunos, na minha sala eu faço isso, ajudo os professores explicando os conteúdos para os colegas que têm dificuldade. A Cristina tem razão de não querer ir para a escola, pode aprender mais em casa, estudando sozinha. A escola deveria ser reformada, a prefeitura deveria pagar pela reforma, mas como não está fazendo, os pais poderiam ajudar a arrumar a escola, eles mesmos poderiam fazer um mutirão e cada um arruma uma parte, poderiam arrecadar materiais para arrumar o telhado na própria comunidade, às vezes as pessoas têm resto de material de construção e podem doar. |
| Charles | Acho que os pais e professores poderiam fazer uma festa ou uma vaquinha <i>on-line</i> para arrecadar o dinheiro que precisa para consertar a escola. A Cristina não deve desistir de estudar, ela pode junto com os colegas fazer uma campanha nas redes sociais e pedir ajuda para a escola, fazer vídeos das condições da escola e postar para chamar a atenção dos políticos e do povo para que arrumem o que está estragado e construam novas salas de aula. |
| Harvey | A escola está bastante estragada e que o Governo deveria consertar. Para isso as famílias e os alunos devem exigir que o prefeito conserte a escola. É injusto que os alunos fiquem sem aula, por exemplo, eu tenho facilidade para aprender, mas quando fiquei sem aulas presenciais tive dificuldade para aprender inclusive as matérias que eu gosto, como matemática. |
| Michael | Método mais dinâmico, alguma coisa que dê para fazer em grupos maiores, quem sabe, ensinar tanta gente na mesma sala é impossível. E, bom, devia fazer alguma coisa com a comunidade e ver se alguém na comunidade tem um pouco de dinheiro para tentar resolver o problema das goteiras do telhado e da luz. Porque já que o governo estava negligenciando completamente a escola, eles não podem deixar de receber os alunos e tem que achar outra forma. |
| Henry | É uma escola com pouco recurso e muito defeito. Precisaria de mais investimento ainda, mas eu acredito que deveria ter mais recursos em educação do que em outras áreas, como saúde, por exemplo, porque com educação você pode criar médicos. A educação deveria ser muito mais valorizada. Eu estudaria em outra escola, talvez em outra cidade. E como pode solucionar essa situação. Poderia resolver, mas gastaria bastante. Poderia fazer merenda, poderia tirar de outros lugares para arrumar o telhado, que era o mais importante. |

Fonte: Autoria própria.

Todos os estudantes compreenderam que a falta de intervenção do Estado é a causa de a escola estar em situação precária, eles dizem que os alunos não podem ficar sem aula. Eles admitem que algumas ações são possíveis com a influência da comunidade escolar, que pode arrecadar investimentos e materiais para reformar a escola por conta própria, também entendem que uma maneira eficiente de resolver a situação seria os professores repensarem seus métodos de ensino com uma dinâmica mais prática, aproveitando diferentes espaços que não aquele da sala de aula especificamente.

Becker (2011) demonstra que a troca com o meio é a essência do conhecimento na medida em que, operando sobre o meio, o sujeito transforma o objeto por meio da assimilação e, diante da transformação, transforma a si mesmo num processo de acomodação, podendo operar num nível de

maior complexidade. É por isso que os estudantes têm mais facilidade de pensar soluções para conflitos sobre a qualidade da educação escolar, do que nos conflitos sobre saúde pública.

Uma operação não é apenas a interiorização das ações, mas a composição de ações reversíveis. O sujeito pode constituir uma classe e desfazê-la, organizar uma série e reordená-la em sentido oposto, afirmar uma proposição e em seguida negá-la, somar e, em seguida, subtrair, multiplicar e, logo adiante, dividir, etc., sem precisar agir materialmente (BECKER, 2011, p. 230).

Para ter sucesso na resolução de um conflito é preciso saber realizar uma operação abstrata sobre ele. Muitas vezes os estudantes desta pesquisa reconhecem a situação dos conflitos virtuais apresentados pela pesquisadora, pois operam sobre ela, várias vezes eles relatam que a condição de precariedade da escola é muito próxima da realidade que eles vivem, com professores pouco didáticos, escassez de recursos e espaços.

O progresso na resolução de conflitos é motivado pela troca interindividual, mas é fundamentalmente um processo cognitivo em desenvolvimento. Kohlberg (1984) sugeriu que a elevada capacidade cognitiva leva a um desenvolvimento moral mais rápido, mas que todos têm acesso a todos os níveis dentro de uma vida inteira. Assim, aqueles que trabalham com jovens e adolescentes superdotados podem esperar ver níveis mais elevados de julgamento dos conflitos, pela sua capacidade de operar abstratamente sobre o meio em que vivem. Como podemos verificar nos conflitos que seguem:

Quadro 18. Precariedade da Educação Pública.

| | |
|-------------|---|
| Conflito 8. | Conflito 2. Lucas é um garoto muito estudioso, mas esse ano ficou mais de trinta dias sem aula, porque na escola que ele estuda faltaram muitos professores por falta de pagamento. Lucas ficou muito triste, pois além de não aprender coisas novas, também perde a oportunidade de brincar com os colegas na hora do recreio. O que você compreendeu sobre a história? De quem é a culpa pela falta de aula? O que você faria no lugar de Lucas? O que você acha da atitude dos professores? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão? |
| Mohamed | É ruim ficar sem aula, mas é pior ir para a escola com professores ruins que não querem ou não sabem ensinar. A escola tinha que ser diferente, tinha que ter mais aulas práticas, não deveria ter salas de aula e a gente que deveria fazer nosso horário e escolher o que vamos aprender. Não deveria depender do professor pra dar aula, é errado eles ficarem sem salário, mas da forma com que a escola é, a gente não aproveita muita coisa. |
| Charles | Os professores precisam receber, a cada ano que passa o governo paga menos e muitas vezes atrasa os pagamentos, porque tem muita corrupção, mas eles também precisam fazer aulas mais dinâmicas para que os alunos tenham vontade de aprender, o governo não investe na escola, não tem materiais interessantes, os laboratórios são ruins, a biblioteca também, os professores estão desanimados |

| | |
|---------|---|
| | pela falta de respeito dos alunos e pelos salários baixos. E não tem opções de cursos diferentes na escola, por exemplo, poderia ter aulas de robótica, música, produção de jogos. Deveria ter uma quantidade maior de recursos para a escola e as famílias, alunos e professores deveriam escolher como investir os recursos. Por exemplo, podia pegar dez por cento do dinheiro dos pedágios e dividir entre as escolas de cada cidade como uma renda extra, para melhorar as condições de trabalho dos professores e assim eles ficariam mais felizes, também poderiam ganhar um incentivo no final do bimestre quando as notas dos alunos saem e os professores que conseguissem melhores resultados ganhariam um prêmio em dinheiro. |
| Harvey | Não é justo que os professores trabalhem sem pagamento, mas eles precisam sobreviver, acho que a culpa da precariedade da educação é do governo e como na história passada não supre as necessidades da escola. Achei injusto os alunos ficarem sem aula e acho que os professores poderiam tirar dúvidas dos alunos mesmo sem pagamento. |
| Michael | Se fosse escola particular o Lucas também não deveria pagar a escola, se fosse escola pública não teria muito o que fazer, é culpa do governo. Acho que o melhor a fazer seria a greve mesmo, já que os professores precisam de salário. Acho o sistema de eleição falho e o fato de qualquer pessoa poder entrar lá só pelo voto, daí uma pessoa humilde, mas bastante conhecida pode ter bastante votos e é fácil de ser manipulada. E alguns muito manipuladores podem conseguir comprar votos e não fazem o investimento na saúde ou na escola, porque a taxa de impostos é muito alta e dava para manter uma educação de qualidade. |
| Henry | A culpa é do governo por não pagar o salário dos professores. Às vezes a greve nem vale a pena, só atrapalha os alunos. Para resolver essa situação seria importante mudar a distribuição dos recursos públicos, com consulta popular, pra isso as pessoas precisariam conhecer o sistema político, mudar a forma de eleger os governantes e punir os corruptos como em outros países. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes consideram que a greve de professores os prejudica no processo de aprendizagem. Contudo, eles destacam que os professores também possuem condições desfavoráveis de trabalho, precisam ser mais valorizados e respeitados. Vimos no decorrer destas falas dos estudantes, que muitas vezes eles mesmos não se reconhecem como parte fundamental do processo de tomada de decisões. Freire (2005, p. 15) chama a atenção para a importância de fazer uma educação para formação da consciência política, para ele “o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”.

Eles entendem que o governo possui os recursos necessários para manutenção de uma educação de qualidade, mas a corrupção e o desvio de verbas é a causa dos baixos salários dos professores e da falta de infraestrutura do ambiente escolar.

Destacam ainda que os professores podem sentir-se desanimados pelas condições de trabalho e a maioria não se esforça para fazer uma boa aula, também

vemos que mesmo diante de um cenário de falta de pagamentos eles entendem que os professores deveriam permanecer trabalhando, ou pelo menos “tirar dúvidas” dos alunos, o Henry destaca ainda que muitas vezes a greve não traz resultado positivo para as demandas dos professores e só prejudica os alunos.

Entende-se que é necessário que haja a formação pautada na reciprocidade, na qual o estudante não se distancie do seu papel de protagonista nas decisões cotidianas. Os dados da pesquisa mostram uma assincronia neste processo de desenvolvimento dos estudantes, com desenvolvimento precoce do raciocínio lógico-matemático, mas pouco avanço em relação a autonomia moral, o que pode ser resultado de práticas educacionais restritivas. Quando é indispensável,

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (FREIRE, 2005, p.12).

Os estudantes defendem que a escola é precária e que o professor é tradicional e por isso pouco dinâmico no processo de ensino, eles se colocam como objetos alheios, no próprio processo educativo, não experimentam a realidade mais ampla e profunda da experiência existencial, afinal: “Ao descobrir o homem o que sou, terei descoberto o outro como ele é” (SALTINI, 2008, p.15).

Quando a escola privilegia a coação e o individualismo, isto é, cada um é responsável pela sua tarefa, pelo seu material, pelo seu aprendizado, não promove a troca em uma relação de cooperação, solidariedade, ou mesmo de resolução de conflitos, o resultado é este que vemos nas respostas dos estudantes, que embora sejam altamente talentosos, cognitivamente bem desenvolvidos, ainda assim, não se percebem como parte fundamental da construção social que consideram ideal. Isso ocorre pela falta de conhecimento sistematizado sobre os conflitos apresentados.

Os dados obtidos até aqui mostram que apesar de os estudantes interpretarem as ações, seus motivos e consequências, eles ainda não se descentraram destas ao ponto de entender-se no processo como corresponsáveis. Consecutivamente, “as estruturas de cognição formam-se a partir das ações sobre o meio, porém é o

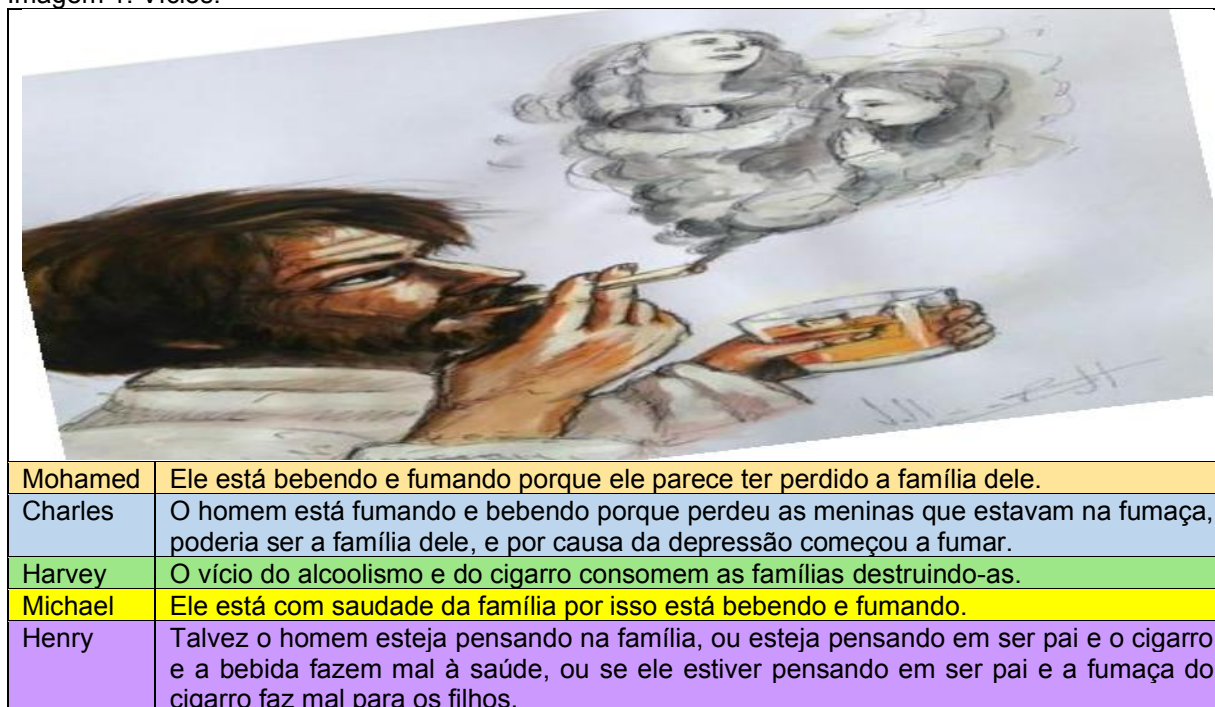
distanciamento desse meio que ativa a operação mental e, então recriamos o que nos falta” (SALTINI, 2008, p. 17).

4.3 RESULTADOS OBTIDOS NA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS SOBRE CONFLITOS SOCIAIS

Para entender como os estudantes interpretam a questão de justiça, será preciso retomar alguns conflitos morais. É importante observar as características do pensamento simbólico entre os estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação. Para realização desta etapa da pesquisa apresentou-se dez imagens que mostram situações como, vícios, *bullying*, preconceitos etc. Como pode-se observar nos próximos quadros.

Na imagem número um temos uma imagem sobre vícios, a imagem foi apresentada sem especificar qual era o tema. Em seguida, questionou-se aos estudantes: O que você entende que essa imagem representa?

Imagem 1. Vícios.



Fonte: Autoria própria.

Observa-se que eles identificam a questão dos vícios, três estudantes acreditam que aconteceu algo com a família (mulher e filhos) e por isso o homem começou a ingerir álcool e drogas.

Um estudante acredita que por conta do vício a esposa e os filhos foram embora. E um estudante fala que o homem sonha em ser pai e está pensando que deve parar de beber e fumar, pois o uso destes produtos faz mal para a saúde.

A interpretação da imagem depende da diferenciação progressiva: ela ocorre quando a assimilação é dissociada do alojamento e é reintegrada às formas de equilíbrio permanente em que o pensamento operacional e racional são complementares. Neste sentido, a assimilação do conceito abstrato por trás da imagem constitui o polo extremo de assimilação da realidade ao ego, ao mesmo tempo que tem algo do criativo, a imaginação que será o motor de todo o pensamento futuro e mesmo da razão (PIAGET, 1999).

Os estudantes demonstram que fazem uma refinada articulação entre o pensamento operacional (prático) e a racionalidade (abstrata), por exemplo, quando o estudante associa a imagem sobre vício com uma possível depressão, ou com o desejo não realizado de ter filhos. Embora a distinção entre o pensamento prático e o simbólico é maior do que geralmente se pensa, as suas respectivas origens podem ser encontradas em dois níveis de comportamento bastante diferentes, com incontestável relação entre eles: o pensamento simbólico torna possível praticar a interpretação da imagem por meio da inteligência representativa. O pensamento simbólico ainda é um desvio na direção da assimilação pura (PIAGET, 1999).

Imagem 2. Bullying.



| | |
|---------|--|
| Mohamed | Isso eu não entendo o que isso representa, ele parece que está sugando a alma da pessoa ali embaixo, e as pessoas ali em cima, parece a questão do preconceito. |
| Charles | Eles mataram o piá, não sei como, acho que foi a língua deles. Acho que foi por desprezo, começaram a maltratar ele e ele morreu enforcado. |
| Harvey | Os pais, os professores e colegas muitas vezes falam tantas coisas ruins para as pessoas que podem levá-los à depressão e ao suicídio. |
| Michael | Estão fazendo <i>bullying</i> e o <i>bullying</i> é como a arma na mão deles, a palavra mata a outra pessoa. |
| Henry | Eu acho que as duas pessoas da direita estariam ameaçando o homem da esquerda por ele ser negro, ameaçando-o de morte, ou ameaçando as pessoas próximas a ele, talvez. |

Fonte: A autora.

Apenas um estudante disse que se tratava do *bullying*, um estudante compreendeu que se trata de preconceito, dois que se trata de suicídio devido ao sentimento de desprezo e às agressões verbais e, um estudante identifica a imagem como ameaça de morte devido à questão racial.

Pensamento representativo começa a ser refinado à medida em que o significante é diferenciado do significado, que constitui toda a inteligência de fato, isto é, a consciência sobre o próprio pensamento no processo de resolução de um conflito e adaptação ao meio, por exemplo, quando assimilam que a imagem se trata de suicídio causado por uma depressão que é fruto do preconceito, do desprezo e do *bullying*.

Os estudantes reconhecem os objetos e suas relações com o ambiente e com suas próprias experiências, ao assimilar conscientemente o motivo daquele conflito, é preciso diferenciar o significante do significado (PIAGET, 1999). E nas respostas, eles mostram que o significante é desenvolvido no coletivo, por isso é que os conceitos (*bullying*, preconceito, injustiça) tomam posição privilegiada no pensamento representacional em virtude do elevado grau de raciocínio sobre o real.

Cada imagem tem um objeto correspondente (o conceito) que, mesmo no adulto, serve como um representante. Sendo este então o mecanismo do pensamento adaptado, que é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, podemos compreender o papel do símbolo em pauta, como imitação, e, portanto, acomodação do pensamento ao contexto do indivíduo (PIAGET, 1999).

Imagem 3. Depressão.

| | |
|--|--|
|  | |
| Mohamed | Parece representar a violência doméstica e a criança parece ter presenciado esse tipo de situação. |
| Charles | Tomou uma facada no olho. |

| | |
|---------|---|
| Harvey | Entendo que a imagem diz respeito a uma mãe chorando por sua filha morta lágrimas de sangue. |
| Michael | Ela está sofrendo com depressão, ela vive muito no seu mundo e não entende muito sobre o futuro, quando a pessoa entra em depressão ela só quer viver no seu mundo e isso retrata muito a pessoa que comete suicídio, algo assim. |
| Henry | Talvez seja a visão de uma terceira pessoa sobre um assassinato, talvez a visão de uma criança sobre o assassinato da mãe. |

Fonte: A autora.

Apenas um estudante compreendeu que se tratava de uma menina com depressão, os outros três estudantes entenderam que se tratava de uma cena de violência doméstica. E um estudante fala que se trata de violência, mas não definiu a forma.

No caso da imagem adaptada, os estudantes mostram que quando a imitação não é exata, sua interpretação depende da correspondência entre aquela imagem e a experiência interindividual dele com o objeto assinalado. Por exemplo, a representação de um olho com lágrimas pode ser obtida por uma imitação real de sofrimento, ou por uma imitação puramente mental (cujo significante é a perda, o luto pelo contexto em que o intérprete está vivendo), mas depois há correspondência entre as partes do desenho e os objetos representados. Há toda uma série de significantes, relacionados entre si, mas mais e mais afastado da situação real que dá origem a uma necessidade de adaptação à realidade, com acomodação do objeto num sistema de relações não egocêntrico e não objetivo (PIAGET, 1999).

Se a linguagem tem o papel de representar os conceitos, a imagem tem o papel de representar os objetos, as situações e os acontecimentos ausentes e particulares, como coadjuvante interior e exemplificador dos processos de generalização operatória, próprios dos conceitos (MONTROYA, 2005, p.56).

A interpretação da imagem mostra quão refinada é a função simbólica nos estudantes que são capazes de assimilar o conceito e antecipar ações e sentimentos diante da representação figurativa do conflito. Lubart (2007) lembra que a representação mental influencia na articulação de informações presentes na memória, para codificação seletiva dos dados que impactam na resolução criativa de um conflito. Isso pode ser observado na imagem número quatro.

Imagem 4. Pobreza.



| | |
|---------|---|
| Mohamed | Parece representar uma comunidade de pessoas unidas, uma família, parece uma família muito pobre. |
| Charles | Estão sentados conversando, sem comida, estão tristes por estarem sem comida. |
| Harvey | Eu acho que há muitas crianças pobres com fome e um jovem tentando alimentá-los. |
| Michael | As pessoas não têm muita condição financeira, mas estão todos juntos e vão comer algo juntos, repartindo. |
| Henry | Uma família de 1900 e alguma coisa e talvez morassem na roça, porque as famílias de antigamente tinham muitos filhos. E, por isso, não tinha muita comida, já que dá pra contar que havia doze pessoas na mesa. E é isso, é uma família de 1970, um período de crise econômica. |

Fonte: A autora.

Os cinco estudantes identificam que se trata de uma família pertencente a uma comunidade pobre, eles ressaltam a união entre os integrantes dessa família. Mas a resposta do Henry foi a que mais chamou a atenção, pela especificidade da resposta, ao definir o período histórico, para explicar o motivo de ter tantos filhos e da escassez de alimentos.

Vê-se que o símbolo do objeto (pessoas sentadas à mesa com pratos vazios) não é apenas o representante do significado, mas também o seu substituto. Em representação cognitiva, portanto, há uma adaptação ao significado (ou seja, equilíbrio entre a assimilação e acomodação), enquanto o significante consiste em imagens, que são perfeitamente acomodadas e cujo objeto correspondente é apenas um representante de uma classe geral (PIAGET, 1999).

Na representação simbólica, os estudantes identificam a fome e a união familiar como elemento fundamental da imagem, mostram, portanto, que o significado não é meramente assimilado, é evocado por interesse temporário ou para satisfação imediata na resolução de um conflito. E o significado é, então, uma imitação mental exata, que se configura a partir da interação com o meio, em razão de semelhanças que podem ser extremamente subjetivas (PIAGET, 1999).

A comparação seletiva é a capacidade de observar as semelhanças entre as diferentes áreas, clareando o problema. Nesta perspectiva, utilizam-se as analogias e as metáforas, frequentemente consideradas como um ponto de partida para o pensamento criativo (LUBART, 2007, p. 24).

Ao falar de resolução dos conflitos é preciso compreender como os estudantes fazem a comparação seletiva, isto é, como pensam, interpretam, articulam as informações. Por isso, analisar a leitura que fazem a respeito das imagens, sobre a miséria e a desigualdade social, é absolutamente importante, para entender a representação mental e conceitual, indispensável para a formulação de resoluções criativas. Sobre a desigualdade é preciso perceber como eles pensam a crise na escola pública, a partir do vigésimo terceiro quadro.

Imagem 5. Escola pública.



| | |
|---------|---|
| Mohamed | Todos os alunos lá atrás e a professora lá na frente. Talvez a necessidade de uma criança usar óculos, ou o aprendizado não ser acessível para muitos alunos, tem uma cadeira vazia. Essa escola está lotada, e não é interessante para visualizar o quadro. Uma escola ideal é quando os alunos convivem como uma família. A escola devia ser organizada pela forma como o aluno aprende e o professor devia prestar atenção em cada aluno, e tem que ter espaço suficiente. |
| Charles | Estão cansados da escola. Minha escola é assim, muito ruim. A escola deveria ouvir os alunos, ser um lugar confortável, bonito, para que o aluno tenha vontade de aprender. |
| Harvey | Essa imagem já representou uma experiência que eu tive na aula de história do ano anterior, acontecia muito isso, o professor parecia que nem estava dando aula, passava a matéria no quadro e os alunos não prestavam atenção, precisava sempre pedir a presença da diretora e pedagogas para conter a turma que era muito bagunceira e atrapalhava a aprendizagem de quem queria prestar atenção. A escola pra ser boa tem que ensinar através de atividades práticas, os alunos deveriam combinar com o professor qual conteúdo vão estudar. |
| Michael | Essa é uma cena bem vivida nas escolas de hoje, muitos alunos vão para a escola não pra estudar mesmo, vão só para... (silêncio) que nem a menina ali está se maquiando, os alunos estão só conversando, e não estão ligando nada para a explicação do professor. E esse ambiente da escola é saudável? Não por que esses alunos que não estão interessados prejudicam os alunos que são interessados em aprender. |
| Henry | Talvez uma crítica à distância das escolas, não de maneira geográfica, mas a escola e a família, já que às vezes a criança tem problemas na família e mal consegue ir para a escola. Não é a escola ideal. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes alegam que essa imagem é muito parecida com o contexto em que vivem, dizem que já passaram por situações como essas, de bagunça na hora da aula, o que atrapalha a aprendizagem.

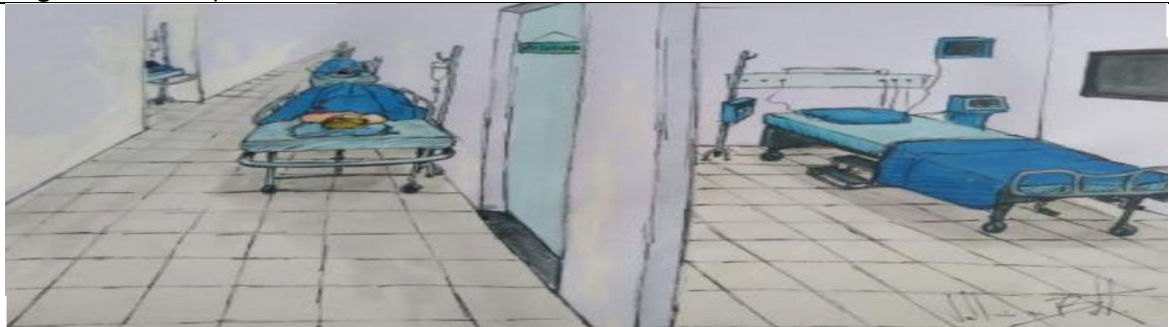
Além disso, segundo eles, os métodos usados pelos professores não colaboram para o comprometimento dos alunos. Eles falam ainda que as questões estruturais da escola parecem muito com o ambiente em que estudam.

Dizem ainda que existe grande distanciamento da escola e da família, o que faz com que haja mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, pois às vezes o professor está tão focado em ministrar a aula e passar conteúdos que nem se dá conta que pode ter um aluno com problemas de visão, audição, ou mesmo de ordem emocional, e por isso eles dizem que já estão cansados da escola.

Observa-se aqui uma ligação entre a assimilação simbólica, que é a fonte da imaginação, e da assimilação funcional, que é a fonte do raciocínio operatório. Quando os estudantes associam a imagem a uma experiência, ou a situação estrutural da própria escola, vemos que o símbolo (precariedade) já existe enquanto conceito abstrato, porém foi construído por meio da assimilação sensório-motora (PIAGET, 1999).

É essa assimilação que possibilita a combinação de informação para elaborar uma solução criativa ao conflito da precariedade escolar, como foi possível observar nas respostas de E1, E2 e E3. A combinação seletiva “trata-se da capacidade de se juntar dois elementos de informação que, reunidos irão formar uma nova ideia (LUBART, 2007, p. 25)”. Aqui fica claro que quanto maior for a interação e a experiência do sujeito com situações conflituosas, maiores são as combinações que levam a resolução do conflito, como também é possível ver na imagem seis.

Imagem 6. Saúde pública.

| | |
|--|---|
|  | |
| Mohamed | Parece ser uma pessoa que está esperando para ser atendida, sendo que ali na sala ao lado, enquanto a pessoa espera pra ser atendida, acredito que eles dão prioridade pra quem paga, não é justo que as pessoas tenham que pagar quando estão doentes e tem que pagar pra querer sobreviver. |
| Charles | Eles acabaram de socorrer o paciente e ainda não colocaram no lugar, ou estavam com preguiça de colocar. Mas isso não pode acontecer. Acontece porque o |

| | |
|---------|--|
| | atendimento para as pessoas pobres é sempre mais difícil, já esperei muito tempo pra conseguir uma consulta com dentista. |
| Harvey | Se trata de uma injustiça que o hospital muitas vezes deixa os pacientes nos corredores enquanto tem equipamentos e quartos livres, mas que só disponibiliza para quem tem convênio, e os pacientes do SUS ficam abandonados pelos corredores. |
| Michael | Tem muitas pessoas ali fora em leitos, sendo que ali dentro tem uma cama de UTI sem ninguém dentro, então muitas pessoas sofrem com doenças e as pessoas não liberam espaço para as doentes conseguirem se tratar. |
| Henry | Muitas pessoas internadas, mas não tem médico, é como aquele caso da escola, porém nesse caso, os médicos estão errados, porque na pior das hipóteses, sem médicos as pessoas acabam morrendo. Acho que é isso, um hospital sem médicos, porque os médicos estão em greve. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes dizem que existe injustiça no atendimento para as pessoas que utilizam o SUS, que as consultas demoram, que os internamentos são realizados de maneira incorreta, enquanto os pacientes do SUS ficam nos corredores e não recebem a atenção ou os tratamentos adequados, quem paga pelo atendimento tem acesso aos melhores quartos e equipamentos.

O Henry ainda chama a atenção para o fato de os médicos que atendem pelo Sistema Único de saúde, terem que fazer greve, para receber seus salários, ele fala que isso é inadmissível, já que pode resultar em morte dos pacientes.

A causalidade do conflito é percebida num jogo simbólico, que pela interação com o ambiente torna-se agora clara, uma vez que deriva do raciocínio operatório formal do estudante. O Jogo simbólico representa no pensamento o polo de assimilação, e assimila livremente realidade para que o sujeito possa solucionar os conflitos cotidianos (PIAGET, 1999).

Como foi dito anteriormente, é, portanto, para pensamento adaptado à inteligência abstrata, foi construído para suprir as necessidades da vida cotidiana. Além disso, o pensamento mais adaptado e mais lógico é condição essencial para a criatividade. A causalidade intrínseca ao processo de resolução de conflitos é inteiramente solidária à condição de espaço e tempo. A resposta ao conflito implica na articulação cada vez mais precisa dos gestos e intenções em uma progressiva tomada de consciência, neste caso eles se conscientizam das injustiças no sistema de saúde pública e de suas causas.


É óbvio que o conflito pode ser solucionado apenas através da constituição de sistemas de operações lógicas (reversibilidade das transformações do

pensamento), das operações morais (preservação de valores) e operações espaço-temporais (reversíveis, organização de noções físicas elementares), que tal equilíbrio pode ser alcançado, pois só através da reversibilidade operacional é que o pensamento torna-se capaz de preservar as suas noções apesar das flutuações da realidade e do contato incessante com o inesperado (PIAGET, 1999).

Para entender a precariedade da saúde pública é preciso entender a sua condição histórica, política e suas contradições, e isto ocorre por meio de uma operação reversível que é, ao mesmo tempo, uma expressão das modificações da realidade e das transformações reguladas do pensamento abstrato.

É elementar que as operações só começam a ser organizadas para a tomada de consciência por meio de três aspectos: equilíbrio temporário (susceptível de deslocamentos contínuos) entre a assimilação e acomodação da informação, reversibilidade que desloca a informação ao equilíbrio anterior, e assimilação da realidade ao pensamento abstrato, ou seja, aquele aspecto do pensamento que não está centrado em si mesmo e por isso consegue demonstrar o que Guilford (1960) identifica como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento.

Imagem 7. Diversidade racial.

| | |
|--|---|
|  | |
| Mohamed | Ela representa a união das classes das pessoas, não faz sentido ficar discriminando o outro por conta da cor da pele dele. |
| Charles | Representa a amizade, o respeito. Seria bom se fosse assim. |
| Harvey | São três estudantes de mãos dadas, livres de preconceito. |
| Michael | Essa imagem é uma imagem que tinha que ser muito vivida no mundo, todas as pessoas de raça e cor diferente, todas juntas unidas, isso é muito difícil hoje em dia. |
| Henry | Uma sociedade onde não existiria racismo, já que tem três pessoas de diferentes etnias, que são de famílias diferentes, com diferentes culturas, que vieram de diferentes lugares. É um modelo de sociedade perfeito, já que todos convivem juntos. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes falam que essa imagem demonstra um ideal de sociedade livre de preconceito, com união entre diferentes etnias e classes sociais, com respeito e amizade.

Os estudantes falam sobre a importância de respeitar a diversidade, demonstram no decorrer da entrevista que ela se refere à grande variedade de características humanas. Estas diferenças são uma parte essencial do que enriquece a humanidade. Os aspectos da diversidade podem ser culturais, biológicos, ou de natureza pessoal. A diversidade geralmente envolve coisas que podem afetar significativamente a percepção que algumas pessoas têm de outras.

Ao discutir a diversidade é muitas vezes difícil por haver formas de generalização que podem gerar estereótipos perigosos, por exemplo, quando ouvimos falar que todo superdotado é bom aluno, o que não corresponde à verdade.

Os estudantes acreditam que não tem como mudar a atitude racista, porque isso é histórico e esconde uma relação de poder. Mas, Pérez e Dasi (1996, p.222) defendem que para colocar fim à atitude racista é necessário primeiro despertar o preconceito. Quando o preconceito é evidenciado, a pessoa entra em conflito de duas formas: a primeira, porque se tornam conscientes; a segunda, porque o contexto social de referência desaprova o seu comportamento racista.

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. [...] À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas (MUNANGA, 2002, p.9).

É possível ver as marcas que o preconceito deixa sobre os indivíduos à medida em que se observa os discursos dos estudantes, suas histórias de vida, o sentimento de impotência diante dos conflitos sobre preconceito. Também é possível ver nas falas do Mohamed, que segundo a mãe tem dificuldade de aceitar as próprias características físicas.


O que parece ser uma assincronia de desenvolvimento moral sob o olhar piagetiano da heteronomia, pelo fato de colocarem a resolução do conflito sob a autoridade de outro. Mas, quando observamos a preocupação com o bem-estar de outros, os estudantes indicam possuir o pensamento de reciprocidade, "tratar os outros como gostaríamos de ser tratados" isso revela que na verdade eles chegaram ao pensamento operatório formal no qual reside a autonomia (PIAGET, 1932, p.196).

Assim, a reciprocidade, que pode ser utilizada para limitar os preconceitos é operativa nos estudantes. Os estudantes dizem que em alguns casos a justiça expiatória é válida, assim validam o poder coercivo das figuras da autoridade, eles dizem que se violarem a lei, seriam punidos tão certamente como a natureza pune os violadores das regras da natureza. Nesta fase, existe absolutismo moral. Existe apenas um ponto de vista correto e todos aderem automaticamente a ele (PIAGET, 1932).

Sobre essa questão do preconceito os estudantes internalizaram o princípio de respeito mútuo e revelam as regras de aceitação da ação de outros ao descentrar-se de seus próprios interesses, pela necessidade de bem-estar mútuo, assumindo a responsabilidade de regular os seus próprios princípios de interação (PIAGET, 1932).

Os estudantes enfatizam que a diversidade se define apenas por sugerir que os indivíduos são diferentes dos outros indivíduos de muitas maneiras possíveis e que todos podemos aprender coisas com pessoas cujas ideias, crenças, atitudes, valores, antecedentes, experiências e comportamentos são diferentes dos nossos.

Imagem 8. Poluição.

| | |
|--|--|
|  | |
| Mohamed | Parece uma inundação por causa de jogar lixo na rua. Isso é cultural, as pessoas não se adequaram às mudanças do mundo. As pessoas comem bolacha e jogam lixo no chão, por exemplo. |
| Charles | Alagamento por causa das chuvas, tsunami. |
| Harvey | Pode ter acontecido um tsunami ou uma enchente que fez o homem perder tudo e ter que pescar em meio a todo o lixo. Pode ser por causa da poluição. |
| Michael | Essas enchentes acontecem muito em São Paulo, acaba com as vidas das pessoas. Muitas pessoas não conseguem recuperar nada. Elas perdem tudo que tem. E por que isso acontece? Lá em São Paulo já ouvi falar que são aquelas bocas de lobo que encham muito rápido, por causa de lixo, e também a cidade é muito baixa. |
| Henry | Talvez uma pessoa sobrecarregada de trabalho, porque tem aqueles papéis em cima do carro, ou talvez a pessoa procrastinando o trabalho, porque está dormindo em cima do carro. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes (1, 2, 3 e 4) admitem que a causa da inundação é o lixo jogado nas ruas, dizem ainda que isso é cultural, e isso acontece por causa do consumismo e da falta de consciência das pessoas, que fazem o descarte incorreto do lixo. Eles alegam que parece ter acontecido um tsunami em que as pessoas perderam tudo que tinham. Essa forma de pensar mostra o tipo de ligação que eles fazem entre as informações que possuem e as vivências que construíram na troca com o meio.


A constituição desse esquema supõe que, desde o princípio, o sujeito estabelece uma ligação entre o resultado percebido (quer esse resultado se situe no mundo exterior ou permaneça inerente ao próprio corpo, pouco importa) e certa atitude (mais ou menos analisada) da própria atividade. É essa ligação, portanto, e não sua automatização em hábitos que define a causalidade (PIAGET, 1979, p.290).

Já o Henry destoa com uma resposta inédita, para ele trata-se de uma pessoa com muito trabalho para fazer, mas que está procrastinando, ele acha que o lixo é a prova de que ele está postergando a obrigação e dormindo sobre o carro.

Este estudante durante toda a pesquisa demonstrou ter um pensamento bastante fluente e flexível na produção das respostas, o que demonstra que ele é capaz de realizar a reversibilidade operatória com mais eficiência (PIAGET, 1985). E, por isso, antecipa as possibilidades para interpretar e resolver o conflito, “a característica essencial da contribuição criativa é a de transcender a experiência média” (NOVAES, 1972, p.37).

Os estudantes mostram em suas respostas que a inteligência prática é o conjunto de aptidões e atitudes para resolver os conflitos diariamente, utilizando os conhecimentos adquiridos da vivência para propositadamente adaptar-se ao meio, moldar e selecionar ambientes. Implica, portanto, mudar a si próprio para se adaptar ao ambiente (adaptação), mudando o ambiente para se adaptar a si próprio (dar forma), ou encontrar um novo ambiente de trabalho (seleção). Utiliza-se estas competências para gerir a si próprio, gerir os outros, e gerir tarefas (STERNBERG; JARVIS; GRIGORENKO, 2011, p.62). E essa forma de autorregulação dos estudantes pode ser encontrada nas respostas da imagem nove.

Imagem 9. Exclusão social.

| | |
|--|--|
|  | |
| Mohamed | Ela parece representar as pessoas saindo da pobreza, ou pessoas com alguma deficiência física chegarem a uma vida normal, as pessoas não gostam acham que as pessoas com deficiência atrapalham. |
| Charles | Tem que fazer malabarismo pra tentar chegar na cidade, isso acontece na vida real, as pessoas ficam excluídas. Isso acontece porque tem deficiência porque são desprezados. |
| Harvey | Algumas pessoas têm mais chances de conseguir se inserir na sociedade, outras ficam de fora e não tem acesso às cidades. |
| Michael | Dá para perceber que há muita dificuldade de chegar na cidade, pessoas idosas, doentes precisam de muita ajuda pra chegar porque a passagem é muito estreita. |
| Henry | Retrata uma cidade em que as pessoas com debilidades físicas, ou que tem problemas e querem subir na vida e não tem acesso, não conseguem arrumar emprego, ou não tem oportunidades para as pessoas cadeirantes, obesas ou com deficiências não conseguem acesso, por não conseguir passar pela ponte estreita e chegar ao centro da sociedade em uma parte rica da sociedade. |

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes entenderam que se tratava de uma imagem sobre a exclusão social, eles falam que ela mostra como é difícil para as pessoas com deficiências, comorbidades, ou que não se encaixam nos padrões estéticos, serem incluídas na sociedade. Os estudantes mostram que são capazes de realizar diferentes combinações, fruto das capacidades intelectuais que engendram diferentes tipos de possibilidades. Por demonstrarem indicativos para Altas Habilidades/Superdotação, eles variam nas suas capacidades de memória, capacidades analíticas, e competências práticas.


Um estudante com indicativos para Altas Habilidades/Superdotação possui boa memória, o que a aquisição de vastas quantidades de conhecimentos, que eles retiram das trocas com o meio e, ainda, mostram que são capazes de utilizar esses conhecimentos com eficiência.

O que é dado, no ponto de partida, é a ligação, na melhor das hipóteses, entre tal resultado e um sentimento de esforço que preenche todo o universo do sujeito. Mas, longe de constituir a intuição de uma corrente de energia incidindo sobre o objeto, essa ligação constitui apenas uma conscientização a posteriori e, por assim dizer, centrípeta da atividade assimiladora que incorpora o objeto à ação do próprio sujeito. Não existe, pois neste ponto uma intuição de causalidade [...], uma conscientização progressiva das

relações constituídas pelos esquemas de assimilação, anteriormente a toda e qualquer distinção entre o interno e o externo (PIAGET, 1979, pp.291-292).

Os estudantes são particularmente competentes nas operações lógicas e analíticas, por exemplo, quando falam da dificuldade de inclusão e progressão social articulando as relações de poder com estereótipos de normalidade (classe social, deficiência e beleza), recuperam da memória grande quantidade de informação e analisam eficazmente, mas podem não ser capazes de convencer os outros de que a sua análise está correta (STERNBERG, et. al. 2011). Essa articulação de informações fica evidente na décima imagem.

Imagem 10. Desastres ambientais.



| | |
|---------|---|
| Mohamed | Parece ser um grupo de pessoas tentando salvar alguém ou tentando atravessar para o outro lado, as pessoas querem a mesma coisa, interesse comum. É o que evolutivamente a nossa espécie tende a ficar junto, por mais que a pessoa seja antissocial se ficar muito sozinha, ela vai querer ficar em contato com outras pessoas. Porque isso é evolutivo. |
| Charles | Tem uma fila para chegar pra tentar salvar as pessoas que estão lá embaixo. Isso é bom, é amizade. |
| Harvey | Uma adolescente pode ter levado os outros para o buraco ao fazer algo errado, usar drogas ou roubar, enquanto uma adolescente ficava do outro lado para avisar que não deveriam ser levados pelo erro. |
| Michael | Essa é uma imagem de muita união, pessoas que querem crescer juntas, elas estão fazendo uma ponte humana para passar pelo vale. |
| Henry | Eu acho que estão tentando pegar algo ali embaixo, ou as pessoas estão querendo ajudar a menina que derrubou algo ali, enfim, são pessoas querendo ajudar. |

Fonte: Autoria própria.

Essa imagem representou para a maioria dos estudantes a solidariedade, pessoas dando as mãos para salvar alguém que caiu, ou ajudar alguém que havia derrubado algo no buraco. Um estudante considerou que o estudante que estava no buraco influenciava outras pessoas a cometerem os mesmos erros que ele, por isso estava levando todos os outros para o buraco com ele.

Neste quadro, os estudantes mostram a capacidade de empatia, reciprocidade e desejo por cooperação, apresentam certo equilíbrio (PIAGET, 1999),

na medida em que utilizam com sucesso as operações lógicas e a autonomia moral, articulando a inteligência, criatividade e conhecimento, moderados por valores éticos, para alcançar um bem comum através do equilíbrio intraindividual e interindividual, e assim conseguir se adaptar aos seus ambientes.

4.4 O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CRIATIVO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS

Para que haja uma eficiência no potencial criativo na resolução de conflitos é preciso ter um desenvolvimento social adequado para a realização de inferências sobre o Conflito. Deste modo, identificamos três níveis para o potencial criativo a partir do desenvolvimento social:

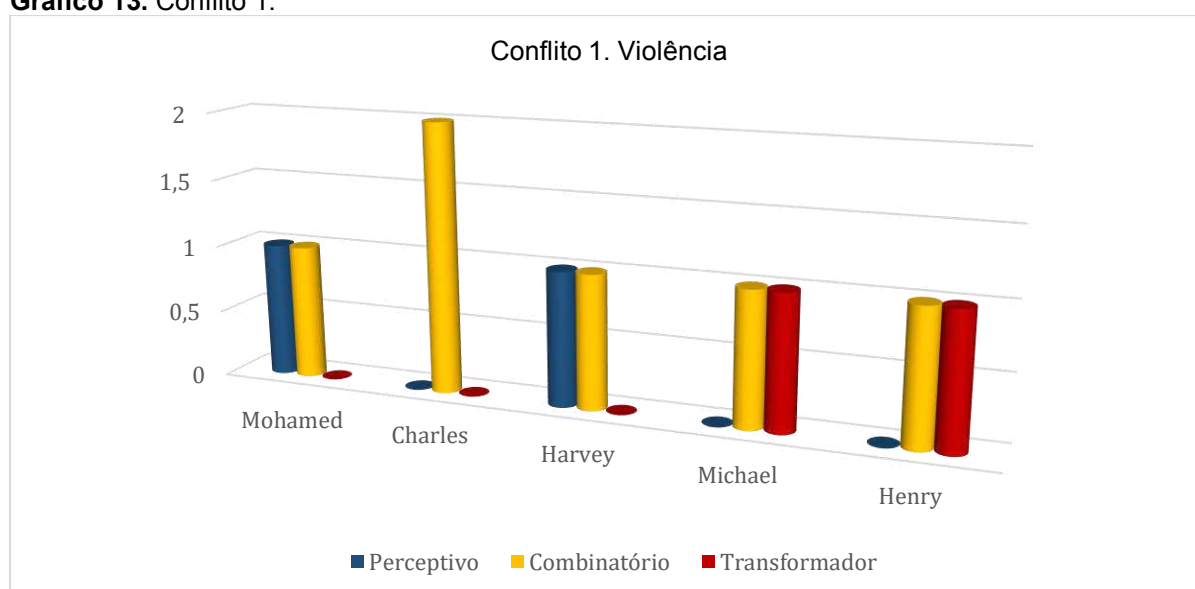
- Perceptivo: a solução surge da classificação de ideias iniciais, considera apenas os elementos mais vívidos do ambiente, desconsidera detalhes e possibilidades. O julgamento social ainda permanece pautado na autoridade e na heteronomia, não considera a cooperação;
- Combinatório: a solução nasce da reconstrução de ideias iniciais, retiradas do ambiente imediato. O julgamento das relações envolvidas nesta reconstrução, evidenciam uma transição entre a heteronomia e a autonomia presentes no desenvolvimento social;
- Transformador: a solução emerge da junção de informações retiradas do ambiente, que são recombinadas e transformadas em respostas que se multiplicam, a transformação exige aqui uma refinada identificação impactando ao meio, com exaltação do respeito mútuo, reciprocidade e cooperação.

No primeiro Conflito sobre violência os estudantes mostram a importância do diálogo, no entanto, ainda acreditam na sanção expiatória, pois quatro estudantes acreditam que poderia haver um castigo pela desobediência do menino. Neste conflito, o estudante Charles se destacou com uma resposta com nível avançado em relação aos demais, a solução foi o reaproveitamento dos papéis. A capacidade de abstrair conceitos e imaginar as soluções suscita da interação com o mundo físico, por meio das operações formais de pensamentos.

[...] a afirmação de que o conhecimento tem uma existência supraindividual só é verdade no ponto de chegada da psicogênese (operações formais) e não no seu ponto de partida, pois para que o conhecimento seja "social, supraindividual", o sujeito precisa, durante longos anos, construir as condições prévias de todo conhecimento que são, ao mesmo tempo, as condições prévias de toda socialização: as estruturas. A criança não nasce com elas; ela as constrói na interação com o meio físico e social (BECKER, 1994, p.5).

No conflito sobre a violência contra a mulher os estudantes defendem a não-violência, mas que precisam de outras pessoas para realizar a denúncia, o que indica a transição entre a heteronomia e autonomia. Mas, na verdade o que ocorre é a necessidade de manter-se em segurança e ao mesmo tempo solucionar o problema com auxílio de autoridades capazes. Neste conflito, o estudante Henry se destaca com o uso de dispositivo eletrônico para realizar a denúncia, sem colocar a vida da mulher em risco. O desenvolvimento do potencial criativo pode ser visualizado no gráfico dezenove.

Gráfico 13. Conflito 1.

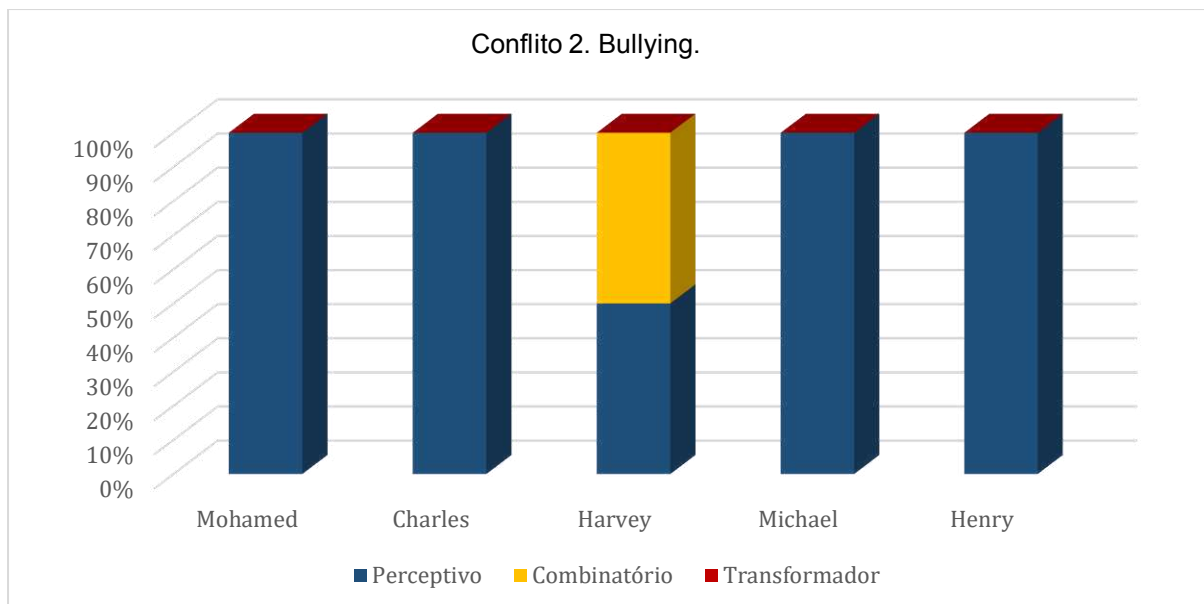


Fonte: Autoria própria.

É possível identificar alguns estilos de criar as soluções aos conflitos como apresentou-se no primeiro Conflito, temos aqui três estilos de pensar e criar: “estilo de criar cauteloso reflexivo, estilo de criar inconformista transformador e estilo de pensar lógico transformador” (ALENCAR *et.al.*, 2010, p.15).

No conflito 2, o primeiro conflito sobre o *bullying* na escola, a autonomia prevaleceu. Henry e Michael disseram que se esconderiam perto de algum professor ou diretor, Charles foi o único que propôs uma solução, um debate sobre as consequências do *bullying* no ambiente escolar. Já no conflito sobre *bullying* virtual, eles foram enfáticos em dizer que não há solução e que a vítima deve apenas ignorar, desta forma o processo criativo ficou inerte frente ao problema. Como vê-se, houve pouco avanço neste conflito, tal qual apresenta-se no gráfico vinte.

Gráfico 14. Conflito 2.



Fonte: Autoria Própria.

O segundo conflito demonstra que diante de situações que envolvem qualquer forma de violência os estudantes são capazes de perceber o problema, mas não se sentem capazes de transformar o conflito em uma situação harmônica, de modo que eles se colocam à mercê de um adulto para solucionar o que lhes causa medo. De modo que o processo criativo não se consolida ao modo transformador.

Uma obra criativa seria uma nova configuração formada na mente de ideias e imagens, que aumentam e reestruturam a visão humana; deve a criatividade ser compreendida como um comportamento que provoca transformações significativamente originais na organização da consciência e, portanto, a única maneira de se observar, de imediato, a inovação na esfera subjetiva seria através da introspecção (NOVAES, 1980, p.35).

No conflito três, sobre preconceito racial, houve um avanço significativo em relação ao processo criativo, com a solução vinculada ao acompanhamento psicológico, grupo de fortalecimento de autoestima para jovens, criação de documentário, testes para identificação de talentos entre as pessoas que sofrem com preconceito racial.

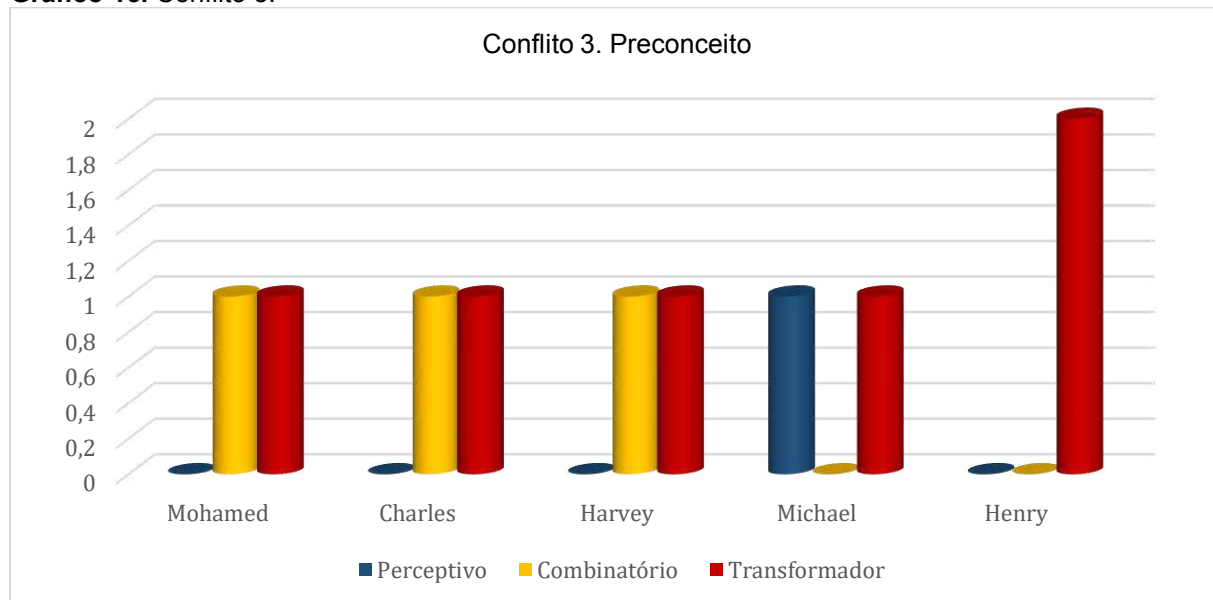
A característica essencial da contribuição criativa é a de transcender a experiência prévia. As capacidades criadoras e as habilidades efetivas dependerão da riqueza das experiências do indivíduo em áreas relevantes e das conexões na sua rede neural, daí a importância do conhecimento organizado no processo criador e experiências interligadas no campo (NOVAES, 1980, p.36).

Os estudantes mostram que seu potencial criativo está sempre pronto para superar as classificações iniciais e para compreender que existem maiores possibilidades para transformar o conflito.

[...] pode-se notar que uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de criatividade propostas até o momento diz respeito ao fato de que criatividade implica emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes. Também presente em muitas das definições propostas é o fator relevância, ou seja, não basta que a resposta seja nova; é também necessário que ela seja apropriada a uma dada situação (SOUZA, 2001, p.17).

Com base no que se observa na resolução dos conflitos é preciso criar no sujeito a necessidade de construir uma atitude criadora, desenvolvendo sua crítica construtiva a partir da tomada de consciência e articulação de conhecimentos adquiridos por meio de diversos estímulos ambientais que os encorajam a manipular objetos e ideias, para mudar situações de conflito com autonomia e sensibilidade interindividual.

Gráfico 15. Conflito 3.

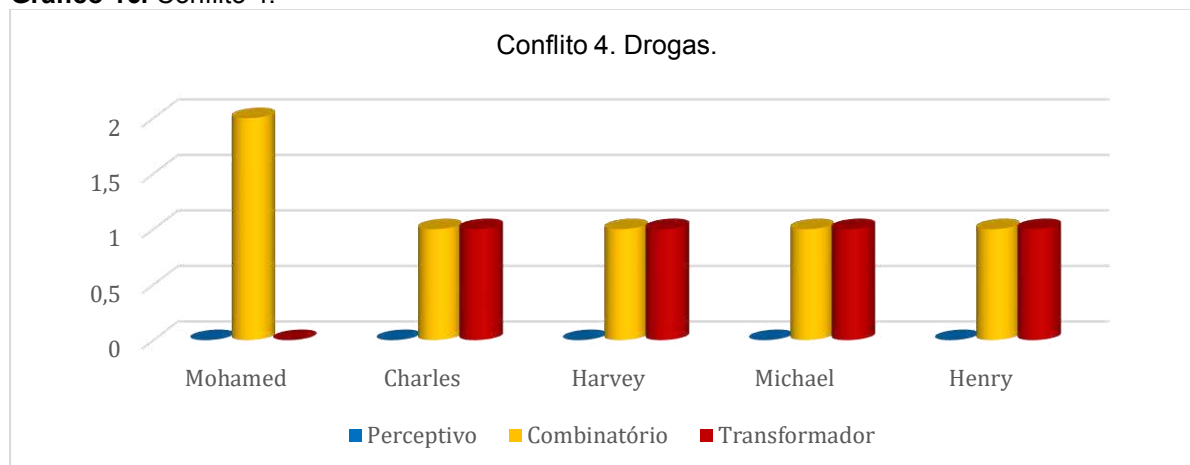


Fonte: Autoria própria.

No conflito 4, sobre o vício em drogas ilícitas, eles foram categóricos em dizer que a solução é o internamento em clínicas de reabilitação, mas quanto ao uso de drogas como recurso medicinal eles defendem o uso, e quatro estudantes trazem respostas inéditas sobre o assunto, argumentando sobre o uso da maconha em

outros países para tratar de diversas doenças. Como apresenta-se no gráfico vinte e dois.

Gráfico 16. Conflito 4.



Fonte: Autoria própria.

O processo criativo evidenciado no quarto conflito comporta diferentes aspectos: 1) deslocamento da atenção em direção a algo que ganha relevância; 2) a descoberta de analogias intrínsecas; 3) a conscientização dos conflitos tácitos; 4) um sentimento de segurança diante da própria ação; 5) o ato criativo, então, não cria do nada, ele descobre, seleciona, combina, sintetiza e transforma fatos e ideias, já existentes (KOTLER, 1998, pp.32-33).

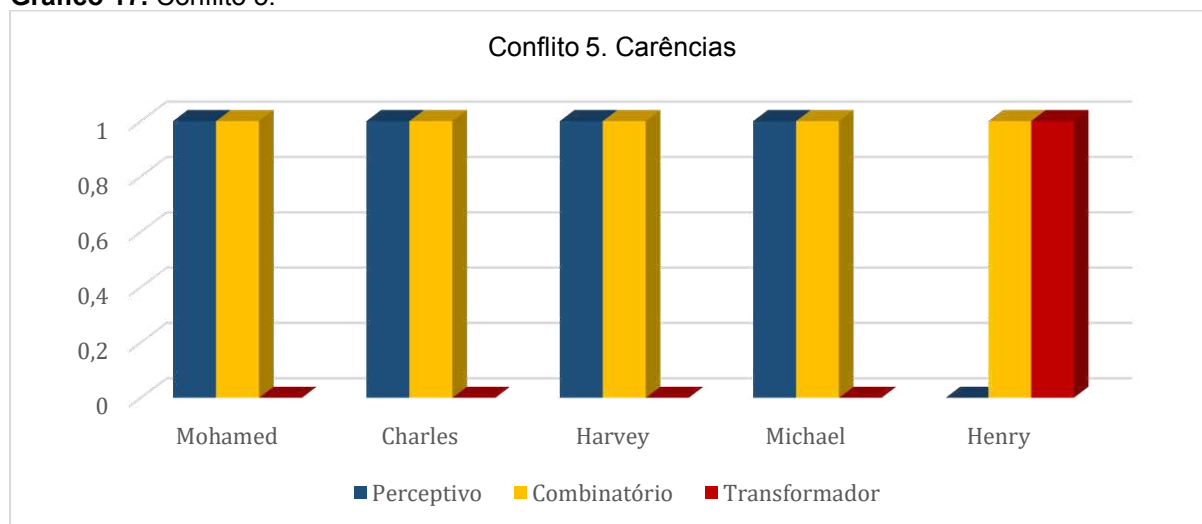
No conflito cinco, eles consideram que a solução é pedir ajuda na escola, ao governo, ou na comunidade escolar. Compreendem ainda que o afeto é mais importante que os bens materiais e que diante da ausência de afeto há menos soluções possíveis do que para falta de recursos financeiros. Quanto ao processo criativo foi pouco perceptível, não houve fluência, flexibilidade ou originalidade nas respostas.

A criação subentende a formação de algo novo para o sujeito formador. Esse algo novo pode restringir-se apenas ao plano das ideias, dando origem à consciência, percepção de alguma coisa até então não notada pela pessoa. Nessa expressão de conhecimentos, necessidades e sentimentos, o sujeito inter-relaciona elementos de suas experiências anteriores, de seu potencial interno, com elementos novos que lhes são apresentados pelo meio (SCHLEDER, 1999, p. 79).

A riqueza do processo criativo depende da experiência do indivíduo com seu meio, depende do desenvolvimento afetivo e das trocas interindividuais, que fomentam a tomada de consciência e as percepções projetivas e euclidianas que

sustentam a interpretação do conflito. Se o estudante não vivenciou tais experiências como a carência de recursos ou de afetos, sente-se com menor capacidade de solucionar os conflitos que se apresentam, por isso posicionam-se apenas como intérpretes da situação, como se observa no conflito cinco, em que temos os níveis perceptivos e combinatórios sobressalentes.

Gráfico 17. Conflito 5.



Fonte: Autoria própria.

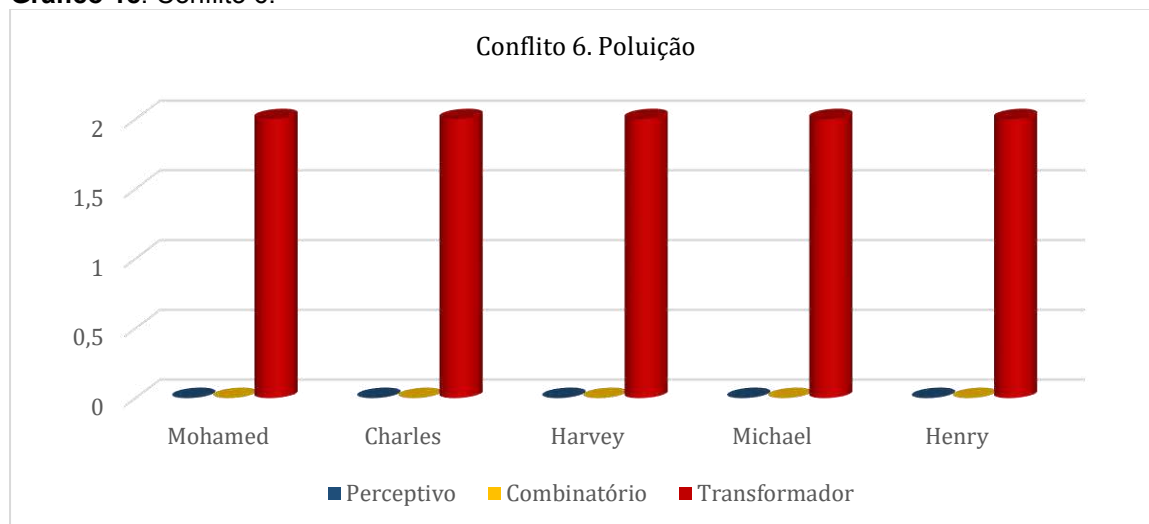
O processo criativo é “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”. Quando o estudante se depara com um problema, entra em desequilíbrio. Em se tratando de um conflito relevante, que, portanto, necessita de uma resposta criativa, o estudante começa a articular as informações de que dispõe, e preencher as lacunas com uma pesquisa inicial pode não ser suficiente para a sua solução, causando um impasse: todas as estratégias conhecidas para obter uma resposta foram utilizadas sem resultados.

Como consequência, o mecanismo cerebral precisa expandir o espaço de pesquisa. Tal expansão abre novas possibilidades de exploração, forçando a ligação (inclusive fisiológica, envolvendo a formação de conexões neuronais) de conceitos não relacionados inicialmente. Nesse momento, começa a acontecer a estruturação (no sentido piagetiano) de novos conhecimentos, obtendo-se como resultado final um novo e ampliado espaço de pesquisa. Esse processo de ampliação e reestruturação continua até que se obtenha uma solução satisfatória para o problema ou que os aspectos emocionais intervenham no controle do processo, forçando a sua interrupção (SOUZA, 2001, p.38).

Sobre o Conflito 6, o potencial criativo aparece com mais intensidade. Os estudantes mostraram maior flexibilidade nas respostas, eles mostram preocupação com o meio ambiente, autonomia em relação a resolução de problemas ambientais

que envolvem a manutenção de saúde e subsistência do ser humano. Como fica evidente no gráfico 25.

Gráfico 18. Conflito 6.



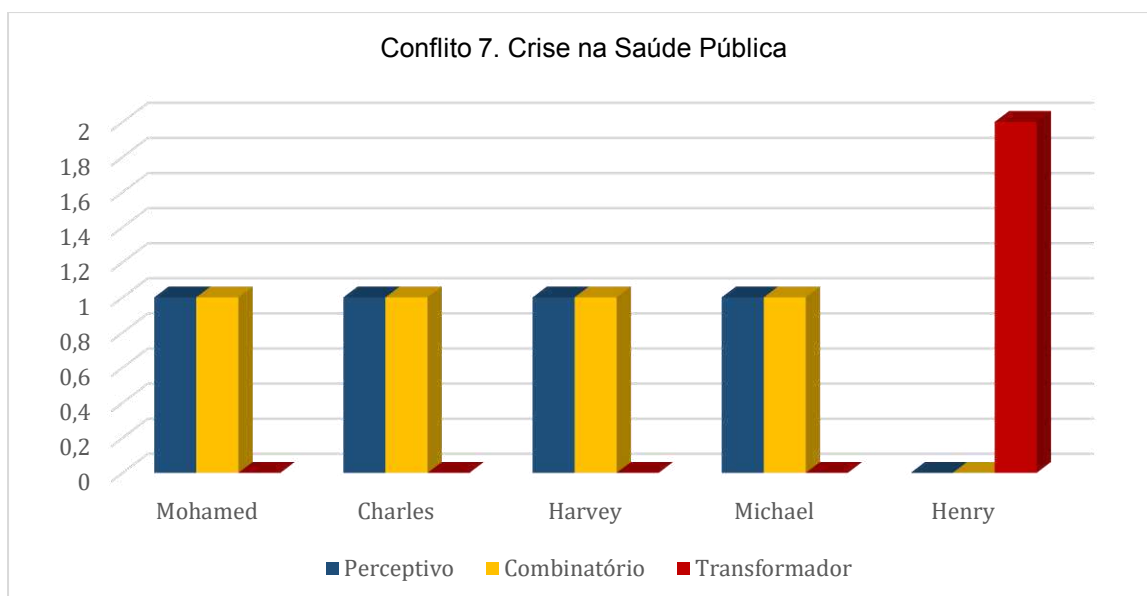
Fonte: Autoria própria.

A resolução de um conflito, como nota-se no Conflito anterior, depende dos processos de conhecimento. O estudante interpreta, levando em consideração, principalmente, as funcionalidades da assimilação e da acomodação, como elementos do equilíbrio cognitivo. Neste sentido, o estado de adaptação depende da resolução de conflitos como busca de um equilíbrio realizado, mas o processo de criação se efetiva em uma adaptação em processo, como marcha em direção a um equilíbrio superior.

O conflito situa-se, comumente, no meio, enquanto este opõe uma resistência ou um desmentido à atividade do sujeito. O conflito centra-se, especialmente, no sujeito, sempre que este se defronta com noções, com dados, etc., que seus processos de assimilação malogram em integrar, tais quais, nos sistemas de tratamento e de significação de que dispõe. Isto é, o sujeito malogra sempre que não possui as necessárias estruturas assimiladoras (DOLLE, 1994, p.29).

Em relação ao Conflito 7, os estudantes transitam entre a heteronomia e a autonomia, em alguns momentos eles consideram, inclusive, a possibilidade do roubo para salvar uma vida. Quanto a análise, apenas o estudante Henry faz articulações mais densas sobre a questão da crise que é consequência da história, da economia e da política.

Gráfico 19. Conflito 7.



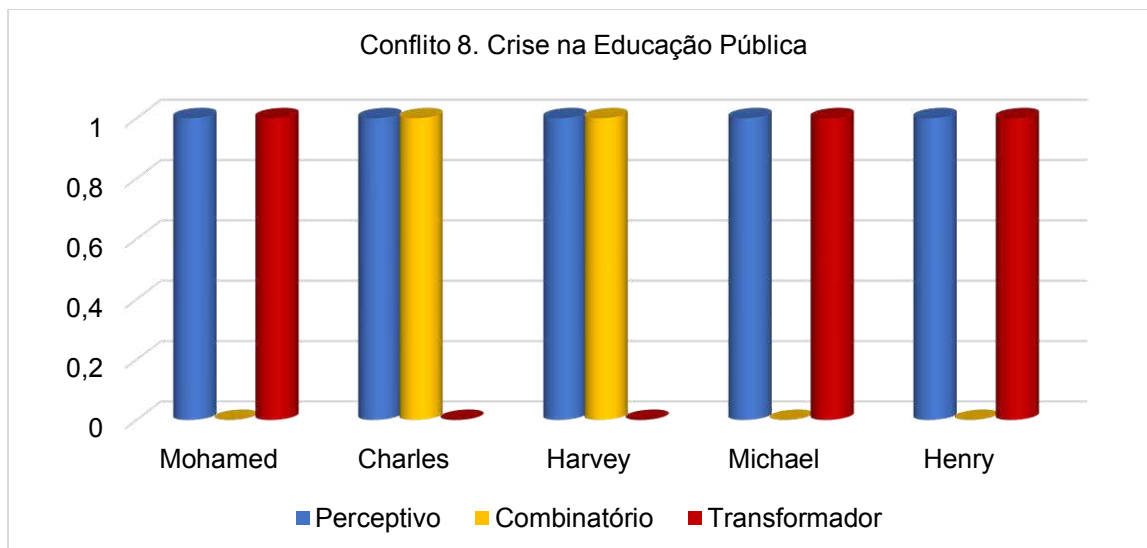
Fonte: Autoria própria.

Um conflito que precisa ser resolvido deve contemplar todas as informações em relação ao objeto de estudo, atribuindo sentido para que o sujeito construa os elementos constatáveis de sua resolução, considerando a própria dinâmica das trocas sociais em que o conflito surgiu.

Ora, parece-nos que a resolução de um conflito cognitivo constitui apenas um aspecto fragmentário a processos de conhecimento muito mais amplos e poderosos. Com efeito, se o conhecimento procede de duas fontes - a percepção e as estruturas da atividade do sujeito, o conflito entre os aspectos figurativos e os aspectos operativos, as abstrações empíricas e as abstrações reflexionantes, não encontra sua resolução senão numa dialética de ordenação e integração (DOLLE, 1994, p.29).

No conflito 8, vemos que a capacidade de Mohamed, Michael e Henry de unir elementos fragmentados, reorganizá-los abstratamente e refletir sobre eles, para solucionar os conflitos apresentados, faz com que se destaquem na produção de ideias. Eles assumem que os alunos e a comunidade escolar são responsáveis por encontrar resposta aos problemas escolares, isso implica em ter autonomia moral diante dos conflitos. Também transformaram as informações em novas possibilidades.

Gráfico 20. Conflito 8.



Fonte: Autoria própria.

Observa-se que o estudante que se destacou nas respostas criativas foi Henry, que trouxe as soluções mais flexíveis e originais entre os cinco estudantes, dos oito conflitos Henry trouxe sete respostas inéditas, ele demonstrou autonomia e preocupação com a reciprocidade. Também foi o estudante capaz de identificar detalhes e articular informações intrínsecas ao processo criativo.

Nas interações que estabelece com o meio, o sujeito põe, pois, em ação, os sistemas de tratamento, de recepção e de significação de que dispõe e, por esta atividade, transforma-o e transforma-se a si mesmo. Por este fato, ele constitui em si mesmo um sistema hiper complexo, auto construtivo, autotransformador e autônomo por adaptação a seu(s) meios. O que, dialeticamente, não exclui sua dependência deles. A atividade do homem consiste em agir sobre eles e, pelas transformações que efetua aí, em se transformar a si mesmo, em se construir, se autorregular, se auto equilibrar, etc. O homem não produz, pois, somente a si mesmo, mas ele cria o mundo segundo suas conveniências. Se seu meio lhe é imposto, o que exprime sua dependência, é em função deste meio que o sujeito produz a si mesmo, por suas ações sobre ele o elabora, de certo modo, segundo suas conveniências, o que constitui sua independência (DOLLE, 1994, p. 30).

Compreende-se, à vista disso, que a resolução de conflitos precisa ser definida em termos de cooperação com os pares, isto é, devido à diminuição do egocentrismo, sancionada pelas operações lógicas, os estudantes são cognitivamente capazes de se colocar no lugar do outro. Eis aqui as questões fundamentais para o desenvolvimento do potencial criativo conforme defendem autores que estudam a criatividade, como Lubart (2007), Sternberg (2005), Renzulli (2014), Stoltz e Parrat Dayan (2012), Fleith (2016) e Alencar (2004), que é ter autonomia para não se prender nas convenções ou nas regras imutáveis e ao mesmo

tempo trazer a novidade para lacunas sociais. Nisto reside a consonância entre a teoria piagetiana, relação com a justiça social e as teorias da criatividade.

É claro que, sendo a justiça uma tradução de uma preocupação com o outro, ela também pode figurar entre as virtudes altruístas. Porém, este fato não deve nos impedir de notar dois aspectos essenciais que separam justiça da generosidade. O primeiro é o fato de a justiça poder ser objeto legítimo de reivindicação pessoal, no sentido que uma pessoa exigir ser tratada de forma justa (LA TAILLE, 2006, p.10).

Sabe-se que a criatividade, segundo Lubart (2007), se desenvolve por intermédio da capacidade que o sujeito tem de compreender seu meio, identificar conflitos e problemas e solucioná-los de modo eficiente. E para que haja a figuração de virtudes altruístas, muitas vezes o sujeito deve saber se posicionar com fluência e flexibilidade mediante ao sofrimento, ou necessidades de outros, disso emerge a concepção de justiça piagetiana presente no desenvolvimento social dos estudantes. Em resumo, para que exista o desenvolvimento do potencial criativo é preciso antes “visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do homem e das liberdades fundamentais” (PIAGET, 1973, p.61).

Com base nos dados previamente analisados, foi possível compreender que os estudantes prevaleceram na heteronomia, característica dos níveis perceptivo e combinatório em cinco de oito Conflitos, isso ocorreu devido às poucas trocas interindividuais que eles têm realizado devido ao isolamento social.

4.4.1 O processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação na resolução de conflitos sociais.

Como pode-se verificar nas respostas deles, quando questionados sobre quais os aspectos da sociedade que mais lhes preocupam, obtiveram-se as seguintes respostas:

Mohamed: A escola do jeito que é, está muito ruim. Na minha escola não teria preconceito, todos se ajudariam, teria que ter computadores mais avançados, para ter um estudo mais elevado. Deveria ter óculos 3D para ter aulas em realidade virtual, para deixá-las mais divertidas. Trocaria as cadeiras atuais por cadeiras mais confortáveis, deveria misturar as séries para que pudéssemos aprender coisas diferentes. Teria laboratório de Ciências completo (anatomia, química, matemática,

robótica, física, biologia), aulas de culinária, música e quadra de esportes diversificados (hóquei, tênis, handebol, futebol, basquete etc.) e também teria aulas de natação.

Charles: O que mais me incomoda é a saúde pública. Acredito que deveria ser proibida a existência de convênios de saúde, ou atendimentos particulares, desta forma se todo mundo fosse obrigado a usar o SUS, a qualidade do serviço seria excelente. Porque a exigência da sociedade também seria maior e não haveria desigualdade no atendimento, como aquela imagem que você mostrou. Todo mundo teria os mesmos direitos de acesso a saúde de qualidade.

Harvey: Eu gostaria de solucionar a questão da saúde pública, acredito que precisa investir em qualificação profissional, com foco na humanização do atendimento de médicos, enfermeiros e equipe técnica. O Brasil tem hoje uma média de dois médicos para cada mil habitantes, isso é muito ruim, sobrecarrega o sistema de saúde e a população pobre é a mais prejudicada. Esse atendimento precário aumenta e muito o número de óbitos por problemas de saúde que poderiam ser solucionados se houvesse a disposição de exames e remédios adequados para o diagnóstico e tratamento de doenças. A solução seria a criação de uma lei que obrigasse os políticos a usarem única e exclusivamente o sistema de saúde e a escola pública também, desta forma eles fariam questão de investir nestes seguimentos e o povo teria serviços públicos de qualidade.

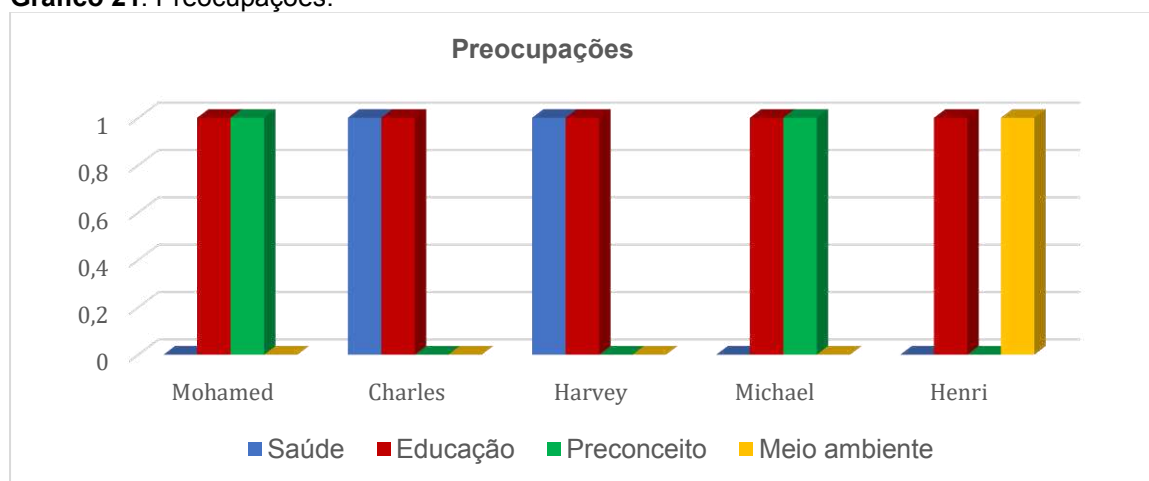
Michael: Eu acho que precisa mudar a questão do preconceito, as pessoas precisam aprender a conviver respeitando as diferenças religiosas, raciais e as pessoas com deficiências. Mas é difícil mudar as relações sociais, porque essas questões de preconceito são muito antigas, são alimentadas pela corrupção dos governantes que precisam da desigualdade social para poder manipular as pessoas. Acho que não existe solução para isso, teria que mudar toda a organização política e social da humanidade.

Henry: O que mais me preocupa é a questão do aquecimento global. Para resolver esse problema, o ser humano deveria consumir menos alimentos de origem animal, principalmente carne. Porque os animais (rebanhos de gado), além de prejudicarem o meio ambiente, pois os criadores desmatam as fazendas de gado,

para aumentar o espaço para o rebanho, esses animais ainda geram uma grande emissão de gás carbônico, que corrói a camada de ozônio. Eu gostaria de desenvolver mais produtos vegetais que pudesse substituir a carne e que mesmo as pessoas que não conseguem ficar sem comer carne, preferissem esse alimento, pelo sabor e textura.

Com base nas respostas obtidas, compreende-se que entre os aspectos que mais chamam a atenção dos estudantes estão 1) saúde, 2) educação, 3) preconceito, 4) aquecimento global. Conforme retrata-se no gráfico abaixo.

Gráfico 21. Preocupações.



Fonte: Autoria própria.

No decorrer das entrevistas os estudantes falavam sobre suas preocupações, por isso se destaca no gráfico mais de uma área, embora na fase final eles tenham escolhido apenas uma situação para a qual desejavam gerar soluções.

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma teoria estão presentes processos intelectuais complexos -, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas. Além disso, o processo criativo é pleno de vivências emocionais, de caráter positivo ou negativo, dependendo do momento específico no processo (ALENCAR; FLEITH, 2009, p.58).

Infere-se que os estudantes estavam mais comprometidos com a questão da escola e da saúde pública, embora não tenham gerado muitas ideias durante todos os meses em que foram acompanhados, voltavam várias vezes nestes aspectos. Porém, demonstraram estar desmotivados a pensar soluções, disseram que na atual dinâmica não se sentiam hábeis a mudar os conflitos, eles demonstravam frustração

e cansaço mental por estarem gastando muita energia para aprender os conteúdos escolares de forma autônoma.

Porter (2002) defende que para que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação tenha sucesso em seus processos criativos, ele precisa ser destinatário de relacionamentos pautados em justiça - o que significa dar a todos aqueles com quem convive um tratamento igual e justo, tanto no sentido de não discriminação dos indivíduos por causa da sua cultura, gênero, descendência, religião etc., como no sentido de equilibrar os direitos e interesses. Eles precisam vivenciar diversas experiências, conviver com diferentes grupos para ter trocas ricas em possibilidades. Por exemplo, embora a sua principal preocupação seja a educação, deve equilibrar suas necessidades para criar soluções com os adultos sobre o que considera injusto e assim, tomar consciência dos conflitos que o circundam, e entender-se como sujeito com direito de criar respostas aos Conflitos do seu ambiente.

Sternberg (1985) lembra que a inteligência analítica necessária para criar soluções criativas requer um pensamento crítico, para avaliar as próprias ideias e as soluções possíveis. E essa é a habilidade chave para um processo criativo eficiente. Os estudantes precisaram analisar as implicações de suas propostas. Para tanto, precisaram ter a capacidade operatória de sintetizar as ideias e enfrentar as situações desafiadoras. É nessa fase que devem ressignificar seus sistemas simbólicos, para interpretar as situações extraordinárias.

Nas respostas observamos que o processo foi prejudicado pela falta de troca com o ambiente, não houve uma seleção ampliada de informações, adaptação destas ideias e transformação delas em uma nova resposta.

4.4.2 As relações entre o desenvolvimento social e o processo criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Carpendale (2010) lembra que o potencial criativo exige certas formas de raciocínio que se desenvolvem apenas dentro das trocas sociais. As interações interindividuais são fomentadas pela autorregulação do sujeito ao meio e ao outro, neste caso, Piaget (1932, 1994, 2011) nos leva a compreender

que a autorregulação do sujeito em relação ao meio em que vive será mais refinada quanto mais o sujeito for capaz de privilegiar a cooperação, ou seja, que suas ações sejam baseadas no respeito mútuo, orientadas para a obtenção de uma compreensão mútua, porque as pessoas podem ser obrigadas a explicar e justificar a posição, bem como ouvir e compreender as atitudes tomadas por outros.

É neste ponto que se identificou vulnerabilidade nos estudantes Mohamed, Charles, Harvey, Michael e Henry, já que os dados foram coletados no período da pandemia por SARS-COV² e eles encontravam-se em isolamento social, essa autorregulação esteve comprometida, mesmo que eles defendam que não se sentem tristes, por gostarem de ficar sozinhos. Os estudantes lembram que o isolamento prejudicou a qualidade da aprendizagem, o acesso aos livros e aos esportes. Eles também afirmam que se sentiram mais frustrados com a rotina e com a possibilidade de contaminação pelo vírus que está causando tantas mortes.

Com o tempo, a criança tende a se tornar progressivamente mais crítica de suas ideias, passando a apresentar apenas aquelas que tem certeza de que serão aceitas, e deixando de lado todas as outras mais originais ou inusitadas, reflexo do medo de cometer erros, que é talvez uma das principais barreiras à produção de ideias. Se deve também, ao fato de que o julgamento e a crítica são hábitos altamente arraigados na sociedade ocidental (ALENCAR, 1990, p.62)

Embora o medo existente tenha prejudicado o potencial criativo, os estudantes demonstraram estar construindo a autonomia, visto que já entendem que o conceito de justiça e injustiça é baseado em pessoas sendo igualmente valorizadas. Esta é uma propriedade emergente das relações de cooperação que está embutida nas condições prévias para interação e elaboração de soluções possíveis.

Tal conduta consiste, então, em partir do possível para atingir o real, o real sendo o setor verificado entre o conjunto de possíveis; enquanto, em nível concreto, o sujeito se ocupa pouco do possível e o possível é apenas o prolongamento imaginado do real, prolongamento, aliás, curto, há, pois, uma inversão do sentido, em nível formal; o sujeito constrói antes o conjunto dos possíveis. Depois ele descobre, por meio de um método de verificação, o que lhe parece verdadeiro em oposição àquilo que não é real (SALTINI, 2014, p.270).

No entanto, o contexto de isolamento social se mostrou pouco favorável para a formulação dos possíveis e, conseqüentemente, para a produção de soluções criativas, com fluência, flexibilidade e originalidade (GUILFORD, 1967). A criatividade se consolida em contextos nos quais as relações se fundamentam no respeito mútuo,

com trocas interindividuais equilibradas para formulação de hipóteses. Assim, o processo criativo dos estudantes não alcançou seu auge, pois faltaram elementos adquiridos do ambiente social, afinal, não houve consistência em reunir os dados, atos e sensações a fim de desenvolver novas ideias; de modo que não ocorreu a incubação de ideias tampouco a iluminação, ou o *insight* emergiram (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 43).

Nota-se que no contexto atual em que há muita injustiça, os relacionamentos têm sido limitantes para o desenvolvimento da criatividade, tem sido um momento em que não ocorre um equilíbrio ideal para o processo criativo. Para que haja a consolidação do processo criativo é preciso que o estudante esteja motivado, como retrata Amabile (1990), há de se ter motivação intrínseca e extrínseca para levantar hipóteses e manter a atenção dirigida na análise do problema. Amabile (1990) destaca ainda que o indivíduo criativo precisa estar emocionalmente saudável para apresentar a característica de inconformismo diante dos Conflitos que deve solucionar, o que não aconteceu com os participantes desta pesquisa, que estavam emocionalmente vulneráveis.

Portanto, o ambiente atual não está sendo salutar para os estudantes, geram novas ideias para conflitos virtuais, já que estão vulneráveis à coerção simbólica existente devido a propagação do vírus que causa a Covid19. O que resulta na “necessidade permanente de mais igualdade, mais propensão, mais justiça, porquanto são as mesmas de um estado completo de equilíbrio” (PIAGET, 1994, p.161).

5 CONCLUSÕES

Há entre três e cinco por cento da população com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, durante a coleta de dados houve muita dificuldade em encontrar essa população, mesmo em uma cidade como Guarapuava-PR, com população média de 182.6 mil pessoas. Participaram desta pesquisa apenas cinco estudantes, apesar de terem sido indicados dez estudantes (sendo que cinco estudantes não quiseram participar da pesquisa por não ter acesso aos instrumentos necessários para responder as entrevistas, e já estavam bastante estressados por ter que participar das aulas remotas), destes apenas quatro foram avaliados e são atendidos em Sala de Recurso Multifuncional para AH/SD da rede estadual.

Durante a pesquisa foi possível perceber algumas vulnerabilidades entre os estudantes, a primeira e mais importante é o tempo que dedicam aos jogos digitais (violentos, impróprios para idade) e as redes sociais, mais de quatro horas por dia. Entre os cinco participantes da pesquisa apenas um não fica mais que uma hora por dia na internet, esse é o estudante que dedica mais tempo às leituras e o treino no jogo de xadrez.

Outra vulnerabilidade que todos os estudantes apresentam é a questão socioeconômica, todos fazem parte das famílias com renda abaixo de três salários-mínimos, o que parece ser um problema maior em relação a questão da qualidade da educação, acesso a bens culturais e desportivos e ao acesso de atendimento médico adequado, eles fizeram vários relatos de momentos que precisaram de atendimentos médicos e demorou muito, ou mesmo não aconteceu.

Embora gostem de praticar esportes, não o fazem por não ter perto de sua residência nenhum local adequado e público para realização de atividades esportivas, essas atividades só são alcançadas no ambiente escolar, como também é o acesso a biblioteca e a literatura.

O terceiro aspecto é o quadro emocional, que esteve abalado durante muito tempo. O estudante Mohamed, que faz terapia psicológica, demonstra ter uma personalidade mais suscetível à depressão, possui problemas em aceitar a própria identidade, o estudante Charles diz que passou muita dificuldade familiar e financeira,

isso o abalou emocionalmente nos últimos anos. E o estudante Michael toma antidepressivos e anticonvulsivos, faz tratamento com neurologista no CAPS.

Todos os estudantes reclamam sobre a qualidade da educação escolar, métodos inadequados, pouco dinâmicos dos professores e falta de recursos para aulas interativas e atividades práticas em laboratórios. Reclamam sobre a infraestrutura da escola e a ausência de atividades que atendam às suas necessidades educacionais, relatam que ao terminar as tarefas antes dos colegas não existe nenhuma intervenção e ficam frustrados com isso, muitas vezes dormem nas aulas. Eles lembram ainda que o ensino remoto piorou muito a qualidade do ensino e que eles aprenderam muito pouco, mesmo tendo facilidade para aprender.

Infer-se que embora os estudantes tenham grande potencial cognitivo e criativo, eles estão vulneráveis por não receberem programas individualizados quando precisam deles, diante disso, eles estão ficando muito focados em atividades pouco produtivas, como jogos que em sua maioria não são apropriados para a idade. Este comportamento pode indicar que eles estão reagindo de forma adaptável dentro das presentes condições e, por conseguinte, não precisam ser ajustadas, afinal, no meio virtual eles podem ficar na zona de conforto sem precisarem solucionar conflitos e sem exporem-se a situações socialmente desafiadoras.

Os estudantes desta pesquisa apresentam bons comportamentos na escola, embora se sintam frustrados com o ambiente escolar. Provavelmente é por isso que não recebem o atendimento especializado que merecem, pois tem-se a ideia equivocada de que os estudantes que são mais propensos a necessitarem de um currículo diferenciado são aqueles com comportamentos perturbadores ou outros sinais de desinteresse acadêmico, frustração e tédio (PORTER, 2008).

No entanto, tal como outros adolescentes, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação não estão isolados de acontecimentos adversos da vida, tais como o desemprego de um familiar, a doença ou o divórcio parental. Do mesmo modo, podem tornar-se mais introvertidos, menos cooperativos diante das disposições educacionais. Diante deste contexto, observa-se que os estudantes possuem alto desempenho do potencial criativo, mas ainda não atingiram completamente o nível de autonomia (PIAGET, 1932), mesmo que privilegiem o

respeito mútuo e a cooperação, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ainda optam por sanção expiatória diante de alguns conflitos sociais (PIAGET, 1932).

Desta forma, foi possível identificar que por estarem muito envolvidos com os próprios interesses e realizando poucas trocas interindividuais, o desenvolvimento social dos estudantes está fazendo com que o processo criativo esteja prejudicado, afinal, quando levados a pensar diferentes formas de resolver um conflito, muitas vezes apresentaram dificuldades, e quando foram mais eficientes nas respostas não conseguiram gerar um número maior de soluções, como defendem Sternberg (2005), Lubart (2007, 2011) e Renzulli e Reis (1980, 1985).

Portanto, o uso excessivo de tecnologias da informação está prejudicando o processo criativo destes adolescentes, uma vez que o potencial criativo se complexifica à medida que os sujeitos são expostos a uma gama de vivências desafiadoras. E atualmente isso não está acontecendo, já que ficam a maior parte do dia no quarto interagindo apenas virtualmente e deixando de realizar trocas adequadas, inclusive com o próprio meio familiar.

Aqui acabamos por refutar a hipótese inicial de que estudantes expostos a contextos de vulnerabilidade humana desenvolvem o potencial criativo com maior fluência. Na verdade, o que ficou evidente é que o desenvolvimento social deles foi comprometido pela falta de experiência em situações de conflitos reais. O problema aqui é que a verdadeira causa das dificuldades destes estudantes não está sendo reconhecida, e como resultado não recebem as provisões educacionais ou apoio emocional de que necessitam (PORTER, 2008).

Todavia, essa falta de respostas criativas para os conflitos, deve-se ao fato de os estudantes com AH/SD terem a falta de conhecimentos necessários para a responder a complexidade dos conflitos abordados. A criatividade depende do domínio do conteúdo, por tanto o desenvolvimento da criatividade foi mais prejudicada pela falta de domínio do conteúdo, do que pelo insuficiente domínio social.

As capacidades criativas e práticas são fundamentais para a descoberta de novos talentos, com o aumento da idade o estudante pode desenvolver outros domínios para além das capacidades analíticas, mas se não houver um programa de atendimento em que o estudante seja desafiado a encontrar diversas soluções para

os conflitos existentes em seu ambiente, diminuirá sua capacidade de gerar hipóteses criativas e práticas.

Como resultado desta pesquisa sugere-se o desenvolvimento de um programa de atendimento educacional, que se define a partir dos talentos do estudante na construção de projetos para solucionar conflitos que tenham impacto no meio em que vivem. Deste modo, eles teriam a disposição tutores (técnicos) que os ajudassem na produção destes conteúdos.

Com esse programa de atendimento é possível diminuir a resistência destes estudantes ao ambiente escolar, e assim evitar que eles fiquem ressentidos por serem obrigados a ter aulas que acreditam ser uma perda de tempo (não estão muito inclinados a pensar que uma boa circunferência tem qualquer valor). Muitas vezes o resultado é a superação da assincronia, devido à aplicação altamente seletiva de tempo e energia.

Adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação precisam de programas de educação de superdotados que os desafiem em ambientes regulares de sala de aula e programas de enriquecimento e aceleração para capacitá-los a ter progresso contínuo na escola.

A aceleração educacional é uma das práticas de educação para adolescentes com AH/SD, usada há muito tempo para combinar as habilidades gerais e talentos específicos dos alunos de alto nível com oportunidades de aprendizagem ideais. Mas ainda tem algumas ressalvas, principalmente no que tange ao desenvolvimento afetivo deste estudante.

A participação em grupos de debates, é uma prática que visa agrupar, ou colocar alunos com habilidades, ou desempenho semelhantes juntos para a instrução, tem mostrado impacto positivo nos ganhos de aprendizagem dos alunos. O agrupamento de crianças superdotadas permite uma instrução mais apropriada, rápida e avançada, que corresponde às habilidades e capacidades de rápido desenvolvimento dos alunos superdotados.

Além disso, as opções de programação para alunos superdotados e talentosos ocorrem de várias maneiras e a pesquisa demonstra a eficácia dos

programas e classes especializadas no qual o currículo que esses serviços usam serve para aumentar o desempenho dos alunos a partir de desafios cognitivos nas áreas em que os estudantes possuem interesses e até mesmo no desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e sociais.

Outra forma que pode ser usada para atender as necessidades específicas destes estudantes é o currículo compacto, esta é uma importante estratégia educacional condensa, modifica ou otimiza o currículo regular para reduzir a repetição de material previamente dominado. Compactar o que os alunos já sabem permite tempo para aceleração ou enriquecimento além do currículo básico para alunos que, de outra forma, estariam simplesmente praticando o que já sabem.

Os adolescentes sabem que têm o que é preciso para fazer um trabalho importante, e estão ansiosos por desenvolver conhecimentos especializados. Recomenda-se duas coisas: 1) obter do adolescente precisamente aquilo que o deixa tão frustrado, não em termos globais, 2) depois facilitar o processo criativo deste estudante, por meio de um mentor ou conselheiro apropriado, para o treinar para ser um negociador experiente e desenvolver várias soluções para os conflitos cotidianos. Assim eles se sentem muito menos impotentes ao desenvolver os afetos intuitivos, e com a habilidade de reversibilidade e descentração aprendem que para o sucesso de seus projetos pessoais é preciso desenvolver a cooperação a reciprocidade e o respeito mútuo, por isso aprendem que é um bom negócio fomentar as trocas interindividuais e assim suprimir suas vulnerabilidades.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ADACHI, Paul J.; WILLOUGHBY, Teena. More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, selfreported problem solving skills, and academic grades. In: **Journal of Youth and Adolescence**, July 2013, 42, 1041–1052. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23344653/>> Acesso em: 18 Jul 2020.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. In: **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Set 2018.

ALENCAR, Eunice Maria Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicol. estud.** [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.371-378. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>> Acesso em: 08 Set 2018.

ALENCAR, Eunice Maria Soriano de; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FLEITH, Denise de Souza. **Medidas de criatividade**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALJUGHAIMAN, Abdulla; MOWRER-REYNOLDS, Elizabeth. Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. **The Journal of Creative Behavior**, 39(1), 17-34. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>>. Acesso em: 10 Jan 2018.

ALZOUBI, Suhail Mahmoud. Effects of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students. In: **Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness**, v. 2, n.2, pp. 22-27, Out 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273310419_Effects_of_Enrichment_Programs_on_the_Academic_Achievement_of_Gifted_and_Talented_Students>. Acesso em: 10 Jun 2017.

AMABILE, T. **Social psychology of creativity**: a consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, v. 43, n. 5, 1982.

AMABILE, T. Within you, without you: the social psychology of creativity and beyond. In: **Theories of creativity**. Nova York: M. Runco; Albert Sage publications, 1990.

ANDERSON, Craig A. An update on the effects of playing violent video games. **Journal of Adolescence**, 27, 113–122, Mar. 2004. Disponível: <10.1016/j.adolescence.2003.10.009> Acesso em: Fev 2021.

ANDERSON, Craig A.; GENTILE, Douglas A.; BUCKLEY, Katherine E. Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy. **Oxford University Press**, 2007. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2006-23323-000>> Acesso em: Dez 2020.

ALMUKHAMBETOVA, Ainur; HERNÁNDEZ-TORRANO, Daniel. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration from the Self-Determination Theory Perspective. In: **Gifted Child Quarterly**, v. 64, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986220905525>> Acesso em: Fev 2020.

BAHIA, Sara; TRINDADE, José Pedro. Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In: PISKÉ, Fernanda Hellen Ribeiro; BAHIA, Sara (Orgs). **Criatividade na escola: desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Oct 2018.

BATTRO, Antonio M. **Dictionnaire d'epistemologie genetique**. Presses Universitaires de France. Boulevard Saint-Germain, Paris, 1966.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, Laura Ceretta (Coord.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

BECKER, Fernando. Jean Piaget e António Damásio: Ensaio de aproximação. In: Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília, SP. V 6, n. esp. 2014, p. 62-79. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4274>>. Acesso em: 04 Mar 2019.

BECKER, Fernando. Construindo o construtivismo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, 19(1): 1-164, jan./jun. 1994. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewFile/3052/318>>. Acesso em: Out 2020.

BECKER, Maria Luiza; SUARDI, Cristiane Delagnesi Zingano. Afetividade e Construção do Sentimento de Respeito: O Ponto de Vista de Cuidadores em Núcleo de Abrigos Residenciais. In: SCHÈME Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília, SP. v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3572>>. Acesso em: 04 Mar 2019.

BONO, Edward de. *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós, 1994.

BOURSIER, Valentina.; GIOIA, Francesca.; GRIFFITHS, Mark D. Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use? *Computers in Human Behavior*, Volume 110, setembro, 2020. Disponível em:<

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563220301485?via%3Dihub>>. Acesso em: Fev 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 Ago 2018.

BRENELLI, Roseli Palermo. Aspectos figurativos e operativos do conhecimento nos jogos. In: In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CAMPOS, Carolina Rosa; BASSINELLO, Priscila Zaia; OLIVEIRA, Karina Silva; NAKANO, Tatiana de Cássia. Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em:<

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39550> >. Acesso em: Fev 2021.

CARPENDALE, J. I. M. An explication of Piaget's constructivism: Implications for social cognitive development. In: S. Hala (Ed.). **The development of social cognition** (pp. 35– 64). London: Psychology Press, 1997.

CARPENDALE, J. I. M. No relationship, however, is pure constraint or cooperation. In: **Cambridge Collections Online**. Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521898584.012>. Acesso em: 23 Out 2017.

CASTORINA, José Antonio. La contribución de las representaciones sociales al estudio de los conocimientos sociales de los alumnos. In: **Escola da Vila**. São Paulo: 2010. Disponível em:

<http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/13%20Jos%E9.pdf>. Acesso em: 11 Ago 2018.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. In: **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 116, p. 143-176, julho 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Fev. 2020.

CHAPMAN, M. Constructivism and the problem of reality. In: **Journal of Applied Developmental Psychology**, 20, 31–43. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397399800021>> Acesso em: 20 Out 2018.

CHAPMAN, M. **Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought**. New York: Cambridge Univ. Press, 1988.

CHOU, Hiu-Tzu Grace; EDGE, Nicolas. They are happier and having better lives than I am: The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. In: **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, 15(2), 117-121, 2012. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22165917/> >. Acesso em: Jan 2021.

COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence. The measurement of moral judgment, Vol. 1. In: **Theoretical foundations and research validation**; Vol. 2. Standard issue scoring manual. New York, NY, US: Cambridge University Press. 1987. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1987-98490-000>> Acesso em: 20 Out 2018.

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2013.

COSTA, Liana Fortunato et al. Família e abuso sexual: silêncio e sofrimento entre a denúncia e a intervenção terapêutica. In: **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 245-255, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000200013>

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega. **A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology**. New York: Oxford University Press, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

DAVIDSON, P.; YOUNISS, J. Moral development and social construction. In: Kurtines, W.M.; Gewirtz, J. L. (Eds). **Moral development, an introduction**. Boston: Allyn and Bacon, 1995 (pp. 289-310).

DAI, David Yun. Assessing and Accessing High Human Potential: A Brief History of Giftedness and What It Means to School Psychologists. In: **Psychology in the Schools**, v.57, n. 10, 2020. Disponível em:<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.22346>> Acesso em: Fev 2021.

DELVAL, Juan. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. In: Apuntes de Psicología, 2012, Vol. 30 (1-3), págs. 99-109. Disponível em:<<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/396>>. Acesso em: 11 Ago 2018.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. As Oscilações Cognitivas: Ensaio de Modelização em Microgênese. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 19(1): 1-164, jan./jun. 1994. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewFile/3052/318>>. Acesso em: Out 2020.

DYNARSKI, Mark; JAMES-BURDUMY, Susanne; MOORE, Mary; ROSENBERG, Linda; DEKE, John; MANSFIELD, Wendy. When Schools Stay Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. **U.S.**

Department of Education / Institute of Education Sciences National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). Disponível em: <<https://ies.ed.gov/ncee/pdf/20043001.pdf>>. Acesso em: Jan 2021.

EVANS, J. Stuart. Strategic flexibility for high technology manoeuvres: a conceptual framework. In: **Journal of Management Studies**, v. 28, Issue 1, Jan. 1991, pp. 69-89. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1991.tb00271.x>> Acesso em: 22 Abr 2018.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Taís Crema Remoli; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através da suplementação de língua inglesa. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39344>>. Acesso em:

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne211, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Ago 2018.

FONSECA, Fernanda Cardoso Fraga; ABUD, Maria José Milharezi. Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. In: **Revista Educação Especial**, v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35296>>. Acesso em: Mar 2020.

FINDLAY, Sheri M. The tired teen: A review of the assessment and management of the adolescent with sleepiness and fatigue. In: *Paediatr Child Health*. 2008 Jan; 13(1): 37–42 Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528817/>>. Acesso em: Fev 2021.

FRAGA, Maria Amélia Barcellos; GOMES, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613>> Acesso em: Fev 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona: A questão da moralidade.** Campinas, SP: Parirus, 1992.

FRISANCHO, Susana. El agente y la responsabilidad. la identidad en el desarrollo moral: derechos humanos y corrupción. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo;

MORAIS-SHIMIZU, Alessandra; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi (Orgs.). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GARMEZY, N. Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. In: **American Behavioral Scientist**, 34(4), 416–430, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>> Acesso em: Jun 2020.

GAGNÉ, Marylène. A model of knowledge-sharing motivation. In: Human Resouce Management, v. 48, n. 4, Jul, Ago 2009. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.20298>>. Acesso em: 06 Mai 2018.

GARCÍA, Carmen Ferrandíz; GÓMEZ, Marta Sainz; TORRANO, Daniel Hernández. Evaluación y desarrollo de la creatividad. In: PISKÉ, Fernanda Hellen Ribeiro; BAHIA, Sara (Orgs.). **Criatividade na escola**: desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação e talentos. Curitiba: Juruá, 2013.

GARCÍA-GUARDIA, María Luisa; AYESTARÁN-CRESPO, Raquel; LÓPEZ-GÓMEZ, Josefa Elisa; TOVAR-VICENTE, Mónica. Educating the gifted student: Eagerness to achieve as a curricular competence. In: Comunicar: Media Education Research Journal, n. 60, v. 27, Abr 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332780170_Educating_the_gifted_student_Eagerness_to_achieve_as_a_curricular_competence_English_version>. Acesso em: 10 Ago 2019.

GÓMES, Marta S.; RUÍZ, Maria J.; PIETRO, Lola. Perfis emocionais de superdotados e talentosos. In: Piske, Fernanda, et. al. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação**: criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014, pp. 127-148.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. In: **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2021

GRANIC, Isabela; LOBEL, Adam; ENGELS, Rutger C. M. E. The Benefits of Playing Video Games. In: **American Psychologist**, January, 2014, Vol. 69, No. 1, 66–78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0034857>> Acesso em: Dez, 2020.

GREENE, Joshua; HAIDT, Jonathan. How (and where) does moral judgment work? In: **Trends in Cognitive Sciences**. Vol.6 No.12 dezembro, 2002, pp. 517-523. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12475712>. Acesso em: 20 Set 2018.

GREIG, R. (2003). Ethnic Identity Development: Implications for Mental Health in African-American and Hispanic Adolescents. In: **Mental Health Nursing**, 24(3), 317–331. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01612840305278>>. Acesso em: Dez

2020.

GROSS, Miraca U. M. Issues in the social-emotional development of intelectual gifted children. In: Piske, Fernanda, *et. al.* (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014, pp. 85-96.

GUILFORD, J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. Diálogos Bourdieu - Piaget: implicações para a Psicologia. In: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 74-83, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar 2019.

HALLAHAN, Daniel. P.; KAUFFMAN, James. M. Toward a culture of dis-ability in the aftermath of Deno and Dunn. **Journal of Special Education**, v. 27, 496–508, 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002246699402700409>> Acesso em: 10 Dez 2018.

HENDERSON, Lesley; JARVIS, Janis. The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning. In: **Australian Journal Teacher of Education**, v. 41, n. 8, pp. 60-85, Ago. 2016. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1118418>> Acesso em: Fev 2021.

HILLIER, Lynne; HARRISON, Lyn. Building realities less limited than their own: young people practicing same-sex attraction on the Internet. In: **Sexualities**. 2007;10(1):82–100. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1363460707072956>>. Acesso em: 18 Jul 2020.

HOFMANN, Wilhelm.; VOHS, Kathleen. D.; Baumeister, Roy F. What People Desire, Feel Conflicted About, and Try to Resist in Everyday Life. **Psychological Science**, 23(6), 582–588, Abr 2012. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797612437426>> Acesso em: Jan 2021.

HOOGEVEEN, Martijn. Towards a Theory of the effectiveness of multimedia systems. In: **J Hum Comput Interac.** 1997;9(2):151-68. Disponível em:< https://doi.org/10.1207/s15327590ijhc0902_4> Acesso em: 20 Jan 2020.

HUR, Mann Hyung. Demographic, Habitual, and Socioeconomic Determinants of Internet Addiction Disorder: An Empirical Study of Korean Teenagers. In: **Cyberpsychology e Behavior**. Volume 9, Number 5, 2006. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17034317/>>. Acesso em: Fev 2021.

IGLOWSTEIN, Ivo, JENNI, Oscar G., MOLINARI, Luciano; LARGO, Remo H. Sleep duration from infancy to adolescence: reference values and generational trends. **Pediatrics** 2003; 111(2):302–7. Disponível em:<<https://doi.org/10.1542/peds.111.2.302>> Acesso em: Fev 2021.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. **De la logica del niño a la logica del adolescente**: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1985.

KAHVECI, N. G.; ATALAY, O. Use of Integrated Curriculum Model (ICM) in Social Studies: Gifted and Talented Students' Conceptions. In: **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 59, pp. 91-112, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.6>> Acesso em: 04 Set 2018.

KAUFFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **The Cambridge handbook of creativity**. New York, NY, US: Cambridge University Press. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511763205>> Acesso em: 19 Dez 2017.

KEYHANI, Salomeh; MSSA, Stacey; ISHIDA, Julie; VALI, Marzieh; CERDÁ, Magdalena; HASIN, Deborah; DOLLINGER, Camille; YOO, Sodahm R.; COHEN, Beth E. Risks and Benefits of Marijuana Use: A National Survey of U.S. Adults. In: **Ann Intern Med**. 2018 September 04; 169(5): 282–290. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/labs/pmc/articles/PMC6157909/pdf/nihms-988228.pdf>> Acesso em: Jul 2021.

KNELLER, George F. **A arte e ciência da criatividade**. 12 ed. Trad. José Reis. São Paulo: IBRASA, 1994.

KLINJEY, Rossandro. **Help, me eduque**. São Paulo: Intelítera Editora, 2017.

KOTLER, Clara. **Criatividade e conhecimento**. Curitiba: Aos quatro ventos, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays On Moral Development** - Vol. II. The Psychology Of Moral Development. São Francisco: Harper & Row, 1984.

KUSS, Daria, J., VAN ROOIJ, Antonius. J., SHORTER, Gillian. W., GRIFFITHS, Mark, D.; VAN MHEEN, DIKE. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. **Computers in Human Behavior**, 29(5), 1987–1996. Set, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213001052?via%3Dihub#!>> Acesso em: Jan 2021.

KUSS, Daria J.; LOUWS, Jorik.; WIERS, Reinout W. (2012). Online Gaming Addiction? Motives Predict Addictive Play Behavior in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, 15(9), 480–485, Set, 2012. Disponível em: <<https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2012.0034>>. Acesso em: Jan 2021.

LAUER, Patrícia A.; AKIBA, Motoko; WILKERSON, Stephanie B.; APTHORP, Hellen S.; SNOW, David; MARTIN-GLENN, Mya L. Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. **Review of Educational Research**, 76(2), 275–313, Jun. 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543076002275>>. Acesso em: Jun 2020.

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

79722006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Oct 2018.

LUBART, Todd, MOUCHIROUD, Christophe; TORDJMAN, Sylvie; ZENASNI, Franck. **Psychologie de la créativité**. Paris: Armand Colin, 2003.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUBART, Todd, BESANÇON, Maud; BARBOT, Baptiste. Evaluation du Potentiel Créatif (EPoC). Paris: hogrefe, 2011. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/epoc-evaluation-du-potentiel-creatif/oclc/973931123>> Acesso em: 05 set 2017.

LUBART, Todd; STORME, Martin; MYSZKOWSKI, Nils. LAU, Sing. A Cross-Cultural Study of Task Specificity in Creativity. In: The Journal of creative behavior. September 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/281452669>>. Acesso em: 06 Mai 2018.

LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. Intellectual Precocity: What Have We Learned since Terman? In: Gifted Child Quarterly, v.65, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0016986220925447>> Acesso em: Jan 2021.

MACKINNON, Donald W. The identification of creativity. In: **Applied Psychology**. V. 12, Issue 1. January 1963. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1963.tb00463.x>>. Acesso em: 20 Ago 2018.

MARTINS, Bárbara Amaral. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154>> Acesso em: Fev 2021.

MATTHEWS, Neil; FARNSWORTH, Bill; PHIL, M.; GRIFFITHS, Mark D. A Pilot Study of Problem Gambling among Student Online Gamblers: Mood States as Predictors of Problematic Behavior. **Cyberpsychology e Behavior**, v. 12, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0050>> Acesso em: Fev 2021.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2021.

MIRANDA, Lúcia C.; MORAIS, Maria de Fátima. Enriquecimento criativo e sua promoção em alunos sobredotados. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (Orgs). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.

MOSHMAN, David. **Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity**. University of Nebraska, 2 Ed. New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MORAN, Seana. Life Purpose in Youth: Turning Potential into a Lifelong Pursuit of Prosocial Contribution. In: **Journal for the Education of the Gifted**, v.43, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162353219897844>> Acesso em: Fev 2021.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NAKANO, Tatiana de Cássia. **Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas?** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.149-160. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000200003>> Acesso em: 05 ago. 2018.

NICHIATA, Lúcia Yasuko Izumi et al. A utilização do conceito "vulnerabilidade" pela enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 5, p. 923-928, out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692008000500020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2018.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Criatividade**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980.

NUGENTE, Anne; MAZUKU, Zee. Psychosocial Support for orphans and vulnerable children an introduction for outreach workers. Boston, USA: World Education, 2007.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Ago 2018.

O'BRIEN, Louise M. (2009). The Neurocognitive Effects of Sleep Disruption in Children and Adolescents. Child and Adolescent. In: **Psychiatric Clinics of North America**, 18(4), 813–823. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19836689>> Acesso em: Fev 2021.

O' DONNEL, Daniel. The right of the children to be heard: children's right to have their views taken into account and to participate in legal and administrative proceedings. **Innocenti Working Paper**, 2009-04, 1-62. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/553-the-right-of-children-to-be-heard-childrens-rights-to-have-their-views-taken-into.html>. Acessado em 25 de Jun de 2018.

OGURLU, Uzeyir. Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. In: **Journal**

for the education of gifted, v.43, n.3, 2020. Disponível em:< <https://doi.org/10.1177/0162353220933006> > Acesso em: Jan 2021.

PEDRO-SILVA, Nelson. Moral e diferença em Piaget. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PEREIRA, Josilene Domingues Sanches; KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. In: Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. In: **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39764>> Acesso em: Jan 2021.

PÉREZ, Juan Antonio; DASÍ, Francisco. Nuevas formas de racismo. In: Francisco Morales; Miguel Olza (orgs). **Psicología social y trabajo social**. Madrid: McGraw-Hill, 1996, p. 202-223.

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. In: **Educ. rev.** Curitiba, n. 41, p. 109-124, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Set. 2019.

PHINNEY, J. S. The Multigroup Ethnic Identity Measure. **Journal of Adolescent Research**, 7(2), 156–176, 1992. Disponível em:<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074355489272003>>. Acesso em: Jan 2021.

PIAGET, Jean. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Vol 26, n 3, 1962. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, Jean. **The Moral Judgment of the Child**. Glencoe, Illinois: Nabu Press, 2011. (Ed. Original 1932)

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Ed. Original 1932)

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário: Evolução dos necessários na criança**. V. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Trad. Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **The Psychology of the Child**. Basic Books, New York, 1969.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense Universitária, 1964.

PIAGET, Jean. **Play, dreams and imitation in childhood**. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1999.

PIETRO, Maria Dolores; SOTO, Gloria; VIDAL, Mari Carmen Fernández. El aula como espacio creativo. In: PISKÉ, Fernanda Hellen Ribeiro; BAHIA, Sara (Orgs). **Criatividade na escola: desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

PISKE, Fernanda, *et. al.* (Org.) **Altas Habilidades Superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.

PIOVESAN, Armando and TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública** [online]. 1995, vol.29, n.4, pp.318-325. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>> Acesso em: 10 Abr 2018.

PLATT, Vanessa Borges *et al.* Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. In: **Ciência e Saúde Coletiva** [online]. 2018, v. 23, n. 4, pp. 1019-1031. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018234.11362016>>. Acesso: 13 Out 2018.

PLUCKER, Jhonathan; CALLAHAN, Carolyn. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. In: **Exceptional Children**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268522910_Research_on_Giftedness_and_Gifted_Education_Status_of_the_Field_and_Considerations_for_the_Future>. Acesso em: 05 Out 2018.

PORTER, Louise. **Educating young children with additional needs**. Austrália: Allen & Unwin, 2002.

PORTER, Louise. **Teacher-parent collaboration: early childhood to adolescence**. Austrália: Acer press, 2008.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; WEINSTEIN, Netta. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. In: **Royal Society Open Science**. Disponível em: <<https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.171474>> Acesso em: Jan 2020.

RENZULLI, J, S.; SMITH, L. H. A practical model for designing individual educational programs (IEPs) for gifted and talented students. In: **Gifted Child Quarterly**, v. 15, 3-

8. Jan 1980. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/short_stuff/#>. Acesso em: 10 Jan 2019.

RENZULLI, J. S.; DELCOURT, M.A.B. The legacy and logic of research on identification of gifted persons. In: **Gifted Child Quarterly**, Vol.30, S..20-23, 1986. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/short_stuff/#>. Acesso em: 10 Jan 2019.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J. S., (Org.), **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

RITCHOTTE, Jennifer; ZAGHLAWAN, Hasan; LEE, Jean. Paving the Path to Meaningful Engagement for High-Potential Children. In: **Parenting for Gifted Children**, pp. 1-12, Mar 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317551716_Paving_the_path_to_engagement_for_high_potential_children>. Acesso em: 10 Out 2018.

ROBERTS, R. E.; PHINNEY, J. S.; MASSE, L. C.; CHEN, Y. R.; ROBERTS, C. R.; Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. **The Journal of Early Adolescence**, 19(3), 301–322, Ago 1999. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431699019003001>>. Acesso em: Jan 2021.

RUNCO, Mark A.; BAHLEDA, Michael D. Implicit Theories of Artistic, Scientific, and Everyday Creativity. In: **Journal of Creative Behavior**, Second quarter, v. 20, n. 2, Jun 1986. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2162-6057.1986.tb00423.x>>. Acesso em: 06 Fev 2018.

SABANCI, Osman; BULUT, Safiye Sarici. The Recognition and Behavior Management of Students With Talented and Gifted in an Inclusive Education Environment. In: **Journal of Education and Training Studies**, v. 6, n. 6; Mai 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11114/jets.v6i6.3068>>. Acesso: Acesso em: 02 Jan 2019.

SABATES, Ricardo; DEX, Shirley. **Multiple risk factors in young children's development**. Centre for Longitudinal Studies Institute of Education, University of London, 2012. Disponível em: <[http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/WP%202012-](http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/WP%202012-1%20Multiple%20risk%20factors%20in%20young%20children's%20development%20-%20SABATES,%20R%20AND%20DEX,%20S.pdf)

[1%20Multiple%20risk%20factors%20in%20young%20children's%20development%20-%20SABATES,%20R%20AND%20DEX,%20S.pdf](http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/WP%202012-1%20Multiple%20risk%20factors%20in%20young%20children's%20development%20-%20SABATES,%20R%20AND%20DEX,%20S.pdf)>. Acesso em: 10 Jun 2018.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SALTINI, CLÁUDIO J. P.; CAVENAGHI, Doralice B. **Jean Piaget: relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27956> > Acesso em: Fev 2020.

SCHEIER, Lawrence, M.; BOTVIN, Gilbert J. Expectancies as mediators of the effects of social influences and alcohol knowledge on adolescent alcohol use: A prospective analysis. **Psychology of Addictive Behaviors**, 11(1), 48–64, Mar. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0893-164X.11.1.48> >. Acesso em: Nov 2020.

SCHLEDER, Tânia Stoltz. **Capacidade de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Izamara da; METTRAU, Marsyl Bulkool. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Est. Inter. Psicol.** Londrina, v.1, n.2, p.216-234, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Nov. 2019.

SILVA, Isabela Machado da et al. As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. *Pensando famílias*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, jul. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 Jan. 2021.

SOKOL, B. W.; CHANDLER, M. J.; JONES, C. From mechanical to autonomous agency: The relationship between children's moral judgments and their developing theories of mind. In: **New Directions for Child and Adolescent Development**, 2004(103), 19–36. Disponível em: doi:10.1002/cd.95. Acesso em: 20 Out 2018.

SOUZA, Bruno Carvalho Castro. **Criatividade: uma arquitetura cognitiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30360631.pdf>>. Acesso em: 10 Mar 2017.

SOUZA, Mara Thereza C. C. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

STERNBERG, Robert J. The Theory of Successful Intelligence. In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 2005, Vol. 39, Num. 2 pp. 189-202. Disponível em: <<http://www.actef.es/sternberg.pdf>> Acesso em: 10 Jan 2018.

STERNBERG, Robert J. Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm for Gifted Education. In: **Roeper Review**, v.42, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2020.1815266>>. Acesso em: Fev 2021.

STOLTZ, Tânia. Desenvolvimento cognitivo como invenção para além da racionalidade. In: PISKÉ, Fernanda Hellen Ribeiro; BAHIA, Sara (Orgs). **Criatividade na escola: desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

STOLTZ, Tânia; PARRAT-DAYAN, Silvia. Imaginário criativo e racionalidade: incompatibilidade ou compatibilidade? In: MOREIRA, Laura Ceretta (Coord.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

STUMPF; PARKER, A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. In: **Personality and Individual Differences**, 28(5):837-852, Mai 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240174442_A_hierarchical_structural_analysis_of_perfectionism_and_its_relation_to_other_personality_characteristics> Acesso em: 05 Fev 2018.

SUÁREZ, Janete Tonete; WESCHLER, Solange Muglia. Escala de identificação de talentos pelo professor, ITP: evidências de validade e precisão. In: Revista Educação Especial, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30814>> Acesso em: Dez 2020.

TESSON, G.; YOUNISS, J. Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget's theory. In: Ambert, A.M. (Ed.). **Sociological studies of children**. Vol. 7, pp. 101-126. Greenwich, CT: JAI, 1995.

TORRANCE, Paul. Educação e criatividade. In: TAYLOR, Calvin Walker. **Criatividade: Progresso e potencial**. São Paulo: IBRASA, 1964.

TORRANCE, Paul; GOFF, Kathy. **Fostering academic creativity in gifted students**: ERIC Clearinghouse, 1990. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321489.pdf>> Acesso em: 10 Jun 2017.

UHLS, Yalda T.; ELLISON, Nicole B.; SUBRAHMANYAM, Kaveri. Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. In: **Pediatrics November**, 2017, 140 n. 2 pp.67-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>> Acesso em: 20 Mar 2021.

UNESCO. **Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos**. Tradução: Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>> Acesso em: 10 Mai 2018.

VANDELL, Deborah Lowe; BELSKY, Jay; BURCHINAL, Margaret; VANDERGRIFT, Nathan; STERNBERG, Laurence. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, v. 81, n. 3, p. 737-756, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2938040/>> Acesso em: Fev 2020.

WALLAS, Graham. *The Art of Thought*. ed. 2. University of Michigan. Harcourt, Brace, 1926.

WARNE, Russell T.; BURTON, Jared Z. Beliefs about Human Intelligence in a Sample of Teachers and Nonteachers. In: **Journal for the Education of the Gifted**, v. 42, n.2, 2020. Disponível em:< <https://doi.org/10.1177/0162353220912010>> Acesso em: Jan 2021.

WATTS, Jessica. Ask me and i will tell you: gifted boys perceptions of self and school. In: *Gifted Child Today*. Disponível em:<<https://doi.org/10.1177/1076217519880579>> Acesso em: Fev 2021.

WEINSTEIN, Emily. Influences of Social Media Use on Adolescent Psychosocial Well-Being: 'OMG' or 'NBD'? Doctoral dissertation, 2017. In: **Harvard Graduate School of Education**. Disponível em:< <https://dash.harvard.edu/handle/1/33052850>> Acesso em: Fev 2021.

WERNER, E. E. The concept of risk from a developmental perspective. In: Keogh, B. K. (Ed.). **Advances in special education, developmental problems in infancy and preschool years**, V.4 (pp. 1-23) Greenwich, Conn: JAI Press, 1986. Disponível em:< <https://psycnet.apa.org/record/1986-27253-001>>. Acesso em: Jul 2020.

WELLISCH, Mimi. Parenting with Eyes Wide Open: Young Gifted Children, Early Entry and Social Isolation. In: **Gifted Education International**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em:< <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>> Acesso em: Fev 2021.

WONG, Melanie. How Giftedness Is Understood and Practised in Initial Teacher Education Programmes in Aotearoa New Zealand. In: **Australasian Journal of Gifted Education**, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em:< <https://search.informit.com.au/browseJournalTitle;res=IELHSS;issn=1323-9686>> Acesso em: Fev 2021.

YARCHESKI, Adela; MAHON Noreen E.; YARCHESKI, Tomas J. Social support and well-being in early adolescents: the role of mediating variables. In: *Clin Nurs Res*. 2001 May;10(2):163-81. Disponível em:< <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.2001.88.3c.1023>>. Acesso em: Dez 2019.

YOUNISS, J.; DAMON, W. Social construction in Piaget's theory. In: Beilin, H.; Pufall, P. (Eds.). **Piaget's theory: Prospects and possibilities**. pp. 267–286. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE 1– Questionário sócio demográfico.

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

Questionário sócioeconômico

Esse questionário levantará informações socioeconômicas e culturais dos participantes da pesquisa.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 7 a 10 anos
☐ 10 a 13 anos
☐ 13 a 16 anos
☐ Mais de 16 anos

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino

4. Estudante *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

5. Escola *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
☐ Privada
☐ Outro:

6. Nome da Escola

7. ASSINALE A ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A SUA COR OU RAÇA: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Amarela
☐ Branca
☐ Indígena
☐ Parda
☐ Preta

8. Qual estado que nasceu? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acre
☐ Alagoas
☐ Amapá
☐ Amazonas
☐ Bahia
☐ Ceará
☐ Distrito Federal
☐ Espírito Santo
☐ Goiás
☐ Maranhão
☐ Mato Grosso
☐ Mato Grosso do Sul
☐ Minas Gerais
☐ Pará
☐ Paraíba
☐ Paraná
☐ Pernambuco
☐ Piauí
☐ Rio de Janeiro
☐ Rio Grande do Norte
☐ Rio Grande do Sul
☐ Rondônia
☐ Roraima
☐ Santa Catarina
☐ São Paulo
☐ Sergipe
☐ Tocantins

9. Cidade *

10. Em que cidade e estado em que reside atualmente? *

11. Em relação a moradia?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casa própria
☐ Casa alugada
☐ Outro:

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

12. Quantos cômodos tem em sua casa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ Mais de 6 cômodos.

13. Qual a escolaridade de seu pai? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo

14. Qual a escolaridade de sua mãe? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo

15. Com quantas pessoas reside? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2 pessoas
- ☐ 3 pessoas
- ☐ 4 pessoas
- ☐ 5 pessoas
- ☐ Mais de 5 pessoas.

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

16. Qual a renda familiar?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ ATÉ 260,00
- ☐ DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
- ☐ DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
- ☐ DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
- ☐ DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
- ☐ DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
- ☐ DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00
- ☐ DE R\$ 5.201,00 A R\$ 6.500,00
- ☐ DE R\$ 6.501,00 A R\$ 7.800,00
- ☐ MAIS DE R\$ 7.800,00

17. Possui computador em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Possui celular? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Possui acesso a internet em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Possui Televisão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Possui DVD? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Possui aparelho de som? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

23. Qual é o meio de transporte que você mais utiliza? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Carro
☐ Moto
☐ Barco
☐ Trem
☐ Metrô
☐ Outro: _____

24. Sua família possui carro? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

25. Qual atividade você faz em seu tempo livre? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Religião
☐ Teatro
☐ Ir ao cinema
☐ Ouvir música
☐ Leitura
☐ Internet
☐ Esportes
☐ Dança
☐ Escrever
☐ Desenhar
☐ Jogar videogame
☐ Assistir Televisão
☐ Outro: _____

26. QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO (A)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Jornal impresso
☐ Revista
☐ Internet
☐ Rádio
☐ Televisão
☐ Outro: _____

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

27. Qual é o seu tipo de leitura preferida?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gibis
☐ Revistas de celebridade
☐ Ficção científica
☐ Romance
☐ Drama
☐ Investigação Policial
☐ Curiosidades
☐ Natureza
☐ Moda
☐ Literatura brasileira
☐ Poesia
☐ Outro: _____

28. Quantos livros você lê por ano? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 2 livros
☐ 3 a 4 livros
☐ 4 a 5 livros
☐ Mais de 5 livros

29. Quais redes sociais você utiliza? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Twitter
☐ Facebook
☐ Snapchat
☐ Messenger
☐ Google +
☐ Instagram
☐ LinkedIn
☐ Youtube
☐ Outro: _____

30. Qual é o seu jogo preferido?

01/08/2019

Questionário sócioeconômico

31. Quanto tempo você fica na internet diariamente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ menos de 1 hora
- ☐ 1 hora
- ☐ 2 horas
- ☐ 3 horas
- ☐ Mais de 3 horas.
- ☐ Não acesso a internet diariamente.

32. Qual seu filme preferido?

33. Qual seu esporte preferido?

34. Como seria a escola perfeita?

35. Qual disciplina você prefere? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Português
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ Química
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ Arte
- ☐ História
- ☐ Línguas estrangeiras

36. Como deve ser o professor (a) perfeito? *

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Powered by
 Google Forms

ANEXOS**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**

| | |
|--|--|
|  NRE Guarapuava |  PARANÁ GOVERNO DO ESTADO |
| <u>CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA</u> | |
| <p>Eu, Marlon Douglas Pires, Chefe do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Adaptação, validação e aferição da bateria EPoC (Evaluation of Potential Preativity) em estudantes brasileiros, com vistas à intervenção pedagógica” sob responsabilidade do pesquisador Carla Luciane Blum Vestena nas dependências de colégios estaduais que tenham matrícula de estudantes com altas habilidades/superdotação em salas de aula comuns e de recursos multifuncionais. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador e sua equipe uma sala de aula para que possam realizar os testes.</p> | |
| <p>Guarapuava, 03 de outubro de 2017.</p> | |
|  | |
| <p>Marlon Douglas Pires Chefe do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR</p> | |

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Processo criativo de estudantes com AH/SD na resolução de conflitos sociais em diferentes contextos culturais, sob a responsabilidade de Carla Sam'Ana de Oliveira, que irá investigar como os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação elaboram seu processo de criação para resolução de conflitos.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer:

Data da relatoria: __/__/201__

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você realizará quatro atividades organizadas nas seguintes etapas. Na primeira etapa você responderá um questionário sociodemográfico para compreendermos seu contexto social e cultural; na segunda etapa você responde uma entrevista com base em dilemas morais piagetianos; na terceira etapa você responderá a um teste de potencial criativo; E, finalmente na quarta etapa você elaborará uma proposta (em forma de texto, maquete, desenho, música) para resolução de um conflito existente em seu ambiente social. O objetivo destas provas é compreender como você elabora o processo de criação para resolução de conflitos. Também queremos entender como o seu ambiente sociocultural influencia no desenvolvimento do seu potencial criativo.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevista e avaliações sem nenhum prejuízo para você.



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CDE/BSG
Endereço: Rua Síndico Camargo Vasile de Sá, 03 – Vila Carlos / CEP: 85060-000 – Guarapuava –
PR
Banco de Depoimentos da Área da Saúde / Telefone: (42) 3629-6171

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) provas piagetianas, entrevistas semiestruturadas e avaliação do potencial criativo poderá(ão) trazer algum desconforto como frustração, ou insegurança. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de causar constrangimento que será reduzido pelo diálogo para esclarecimento da pesquisadora. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de oferecer ao participante, sua família e escola o reconhecimento do potencial criativo e das necessidades educacionais específicas para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevistas e provas piagetianas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) respostas, dados pessoais, de imagem, avaliações cognitivas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários, vídeos, ou fichas de avaliação nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Carla Luciene Blum Vestena.

Endereço: Rua Antônio Bridi, 29 Núcleo Padre Chagas.

Telefone para contato: 42.988506517

Horário de atendimento: 13h às 17h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CLETEG
Endereço: Rua Sílvio Camargo Varela de Sá, 63 – Vila Carlí / CEP: 13049-900 – Guarapuava - PR
Rua do Departamento de Área da Saúde (Telefone: (47) 3629-4177

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo

Guarapuava, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Carla Luciane Blum Vestena (Coordenadora)

Carla Sant'Ana de Oliveira (Auxiliar)



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDHTEG
Endereço: Rua Ênio de Camargo Viana de Sá, 60 – Vila Carló / CEP: 85040-000 – Guarapuava –
PR
Fone do Departamento de Área de Saúde / Telefax: (42) 3629-8177

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO DO (A) MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “PROCESSO CRIATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS.” Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos analisar como você usa o raciocínio lógico para construir estratégias criativas e resolver problemas cotidianos. Os alunos que irão participar dessa pesquisa têm entre 11 e 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua sala de aula, onde você e seus colegas participarão de diversas atividades envolvendo o uso da criatividade, tais como jogos, vídeos, desenhos, produções textuais e entrevistas. Você pode correr o risco de ficar constrangido em participar, mas caso isso aconteça, você pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Se achar necessário pode nos procurar pelo telefone (42) 3629-3792 da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena. Mas há coisas boas que podem acontecer como desenvolver a criatividade, entender-se como sujeito superdotado e valorizar seu potencial intelectual e criativo formando um autoconceito positivo que irá lhe auxiliar nas relações escolares e sociais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa faremos a divulgação por meio de artigos e apresentação em eventos científicos que falem deste tema. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

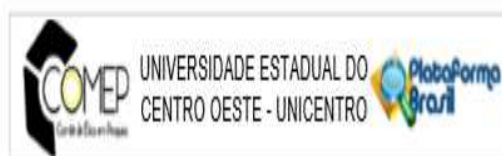
Eu _____ (nome do aluno (a)) aceito participar da pesquisa “PROCESSO CRIATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS.” Entendi que as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO CRIATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS.

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92610318.4.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.759.744

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado PROCESSO CRIATIVO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS, de interesse e responsabilidade do(a) proponente Carla Luciane Blum Vestena.

A presente pesquisa é fruto das investigações realizadas durante o mestrado (OLIVEIRA, 2016), período no qual constatamos a grande

preocupação dos estudantes com Indicativos de AH/SD com os problemas sociais existentes na comunidade local. Os estudos realizados até aqui

nos indicam que o processo de criação das crianças tem sua ascendência na forma de observação, organização e interpretação do mundo. Não

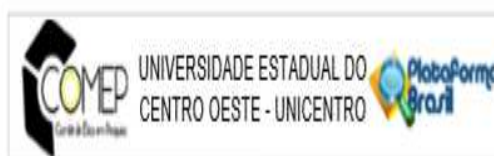
podemos pensar no processo de criação como um simples processo de acumulação de experiências, mas adversamente se trata do processo de

transformação das experiências e conhecimentos adquiridos. Por isso, o presente projeto questiona como o processo criativo colabora para o

desenvolvimento social da criança? De que maneira isso acontece? Por isso, temos como objetivo principal: Analisar as possíveis relações entre o

desenvolvimento social e o potencial criativo de crianças superdotadas de diferentes contextos regionais. E objetivos específicos: Investigar o nível

de desenvolvimento social dos superdotados, a partir de conflitos sociais reais; Mensurar o nível



Continuação do Parecer 2.759.744

de potencial criativo dos superdotados, por meio da

aplicação da bateria Epoc. Para execução deste projeto utilizaremos a análise do nível de potencial criativo dos estudantes obtidos a partir da

bateria de testes Epoc e das provas piagetianas de julgamento moral adaptadas ao contexto do estudante.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Estudantes com AH/SD de contextos sociais mais conflituosos apresentam sugestões criativas e inovadoras para solucionar problemas sociais

presentes em seu ambiente. O processo criativo colabora no desenvolvimento social da criança, sendo um elemento determinante.

Objetivo Primário:

Analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento social e o potencial criativo de crianças superdotadas de diferentes contextos regionais.

Objetivo Secundário:

Investigar o nível de desenvolvimento social dos superdotados, a partir de conflitos sociais reais. Mensurar o nível de potencial criativo dos

superdotados, por meio da aplicação da bateria Epoc.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entre os riscos podemos citar a possibilidade de desistência dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em participar do projeto, a não

aceitação dos pais quanto a participação do projeto.

Benefícios:

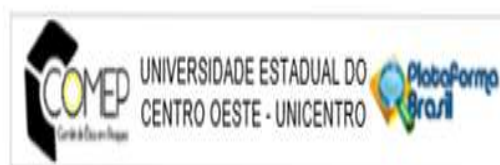
O presente projeto pode auxiliar na avaliação e promoção de meios de atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação,

com vistas na estimulação do potencial criativo e no desenvolvimento social. Também contribuirá para a elaboração de projetos científicos e sociais

pelos estudantes superdotados para a resolução de conflitos sociais existentes em sua comunidade escolar.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comiep_unicentro@yahoo.com.br

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comiep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Projeto 2.759.744

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Número de amostra: 20

Critério de Inclusão:

Estudantes com laudo de Altas Habilidades/Superdotação com idade entre 10 e 15 anos, atendidos por salas de recursos multifuncional e pelo

Núcleo de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação do Estado do Paraná.

Critério de Exclusão:

Estudantes sem laudo para Altas Habilidades/Superdotação, que não estejam na faixa etária entre 10 e 15 anos e que não participem de salas de

recursos multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação atendidos pelos NAAHS do Estado do Paraná.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Check List Inteiromente preenchido;

2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por:
Assinada e carimbada por Alessandro Mello, chefe do Departamento de Pedagogia;

3) Carta de anuência/autorização (da instituição co-participante local onde será efetuada a coleta de dados. Deve ser assinada e redigida em papel timbrado; ou assinada e carimbada pelo responsável pela instituição (o carimbo deve discriminar o nome e a função do responsável dentro da instituição)/Assinada e carimbada por Marlon Douglas Pinz, chefe do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava;

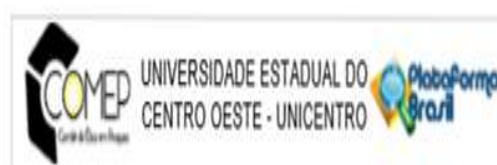
4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido)adequado;

4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes) adequado;

5) Projeto de pesquisa completo (anexoado pelo pesquisador);Sim

Endereço: Rua Símeão Carrageo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl CEP: 86.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3029-8177 Fax: (42)3029-8100 E-mail: comap_unicentro@yahoo.com.br

Página 11 de 16



Continuação do Projeto 2.759.744

6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro/questionário orientadora): Deve estar anexoado separadamente na plataforma e/ou constar junto aos anexos do projeto completo, Sim.

7) Cronograma do projeto completo e da Plataforma (devem estar completos e atualizados). A vigência da pesquisa é de mês/ano a mês/ano. (Verificar as datas de início e término da pesquisa e informar no relato);

Aplicação das provas piagetianas 17/09/2018 05/10/2018

RELATÓRIO FINAL COMEP 30/12/2021 02/02/2022

PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS EM

CONGRESSOS E REVISTAS CIENTÍFICAS

01/02/2021 30/12/2021

Observação participante (durante a produção criativa)

01/03/2019 31/05/2019

Revisão Bibliográfica 23/04/2018 31/12/2020

Apresentação dos resultados para banca de qualificação e defesa do Doutorado em Educação UFR

30/04/2019 18/12/2020

Aplicação da bateria Epoc 01/03/2019 31/05/2019

Submissão ao COMEP 23/04/2018 11/06/2018

Transcrição e análise dos dados coletados durante a aplicação da bateria Epoc

03/06/2019 30/08/2019

Apresentação da carta de anuência e TCLE 31/08/2018 06/09/2018

aplicação do questionário sócio demográfico 06/09/2018 10/09/2018

Análise qualitativa dos dados coletados durante a

aplicação das provas piagetianas

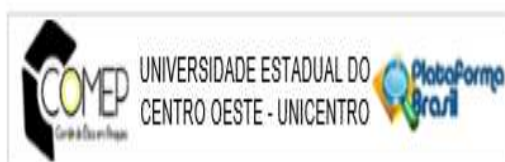
01/10/2018 28/02/2019

8) Orçamento (deve estar detalhado no projeto completo e na Plataforma).

Orçamento Financeiro

Endereço: Rua Símeão Carrageo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl CEP: 86.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3029-8177 Fax: (42)3029-8100 E-mail: comap_unicentro@yahoo.com.br

Página 12 de 16



Continuação do Parecer: 2.759.744

Passagem de ônibus Custeio R\$ 800,00

Impressões e materiais de escritório Custeio R\$ 300,00

Teste Epoc Custeio R\$ 700,00

hospedagem Custeio R\$ 2.400,00

Total em R\$ R\$ 4.200,00

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f) é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais e critério do CEP:

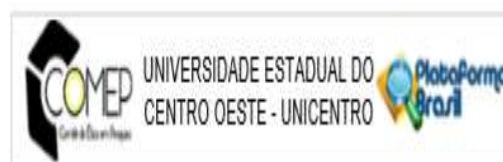
Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P_RQJETO_1045896.pdf | 20/06/2018 15:12:41 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | brochura.pdf | 20/06/2018 15:08:54 | CARLA SANTANA | Aceito |

Endereço: Rua Símele Camargo Vemita de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl
UF: PR Município: GUARAPUAVA
CEP: 85.040-080
Telefona: (42)3029-8177 Fax: (42)3029-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br

Página 02 de 02



Continuação do Parecer: 2.759.744

| | | | | |
|---|-------------------|------------------------|---------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf | 20/06/2018 14:54:48 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | CHECK.pdf | 20/06/2018 14:53:52 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folharosto.pdf | 23/04/2018 14:56:14 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | anuencia.pdf | 23/04/2018 08:54:19 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | autorizacao.pdf | 23/04/2018 08:52:56 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | Questionarios.pdf | 23/04/2018 08:39:07 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | Epoc.pdf | 23/04/2018 08:31:32 | CARLA SANTANA | Aceito |
| Outros | TERMO.docx | 04/04/2018 15:32:27 | CARLA SANTANA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 06 de Julho de 2018

Assinado por:
Roberta Letícia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Símele Camargo Vemita de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carl
UF: PR Município: GUARAPUAVA
CEP: 85.040-080
Telefona: (42)3029-8177 Fax: (42)3029-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br

Página 02 de 02